

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ACQUISITION DES ACTES LANGAGIERS PAR LE BIAIS DES DOCUMENTS
SONORES AUTHENTIQUES

MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR

CHANTAL GIROUX

OCTOBRE 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 -Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article **11** du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je suis très reconnaissante envers mon directeur de recherche, Monsieur Robert A. Papen, qui m'a habilement aidé à circonscrire mes ambitions de départ, grâce à qui l'expérience fût très enrichissante, et dont la pertinence des commentaires et la rigueur ont fait que ce mémoire puisse prendre forme et puisse naître.

Je n'aurais pas su persévérer sans le soutien moral constant de ma très chère amie, motivatrice par excellence, Joanne Downs, ni sans les 'inputs' fort *tripatifs* des femmes extraordinaires qui forment la pléiade multiethnique *Überwenches*.

La précieuse collaboration, l'amitié et les qualités personnelles et professionnelles de Marielle David (Mtl – Lyon) m'ont également incitée à me surpasser.

Je tiens également à remercier :

Mes étudiants, mes collègues, mes profs et mes employeurs, anciens et actuels, et mes mentors, qui m'ont inspirée;

Mes étudiants et mes amis qui ont participé à la recherche;

Tous ceux et celles qui ont cru en moi, mais aussi, tous ceux et celles qui, involontairement ou inconsciemment, m'ont défiée d'achever cette tâche;

Les artistes de diverses origines, dont la musique m'a accompagnée, qui m'ont stimulée et exposée aux diverses cultures.

Enfin, il aurait été plus difficile d'accomplir cette tâche sans mon chat Negrito, avec qui j'ai pu quotidiennement échanger des actes langagiers, et sans mon portable Toshiba, qui m'a permis de *plancher sur* mon mémoire dans divers lieux, dans diverses villes.

Living, Loving & Learning, Leo Buscaglia

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I RECENSION DES ÉCRITS	3
1.1 L'ACQUISITION ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE.....	3
1.2 LES CONTEXTES NATUREL ET FORMEL	5
1.3 PROBLÉMATIQUE EN CONTEXTE FORMEL	7
1.4 PROBLÉMATIQUE EN CONTEXTE NATUREL	9
1.5 LA CULTURE	10
1.5.1 Une compétence spécifique à développer en acquisition des langues	11
1.6 LA THÉORIE DE L'ACCOMMODATION.....	12
1.7 LE CONCEPT DU 'MUTUAL CONTEXTUAL BELIEFS'	14
1.8 LES ACTES LANGAGIERS.....	15
1.8.1 Pourquoi enseigner les actes langagiers ?.....	18
1.9 L'IMPORTANCE D'EXPOSER LES APPRENANTS AUX DOCUMENTS AUTHENTIQUES.....	19
1.9.1 Une démarche d'enseignement : l'utilisation des documents sonores authentiques	20
1.9.2 Les paramètres des documents sonores authentiques	21
1.9.3 Notre vision de l'utilisation des documents authentiques sonores.....	22
1.10 LES NOTIONS DE COMPÉTENCE ET LES TYPES DE COMPÉTENCE	23
1.10.1 Le domaine de la pragmatique : à la recherche d'une compétence « fonctionnelle ».....	24
1.10.2 Les compétences selon Canale et Swain (1980).....	26
1.10.3 D'autres conceptions de compétences langagières, dont celle du Conseil de l'Europe (2000)	29
1.11 PERTINENCE DE NOTRE RECHERCHE.....	31

CHAPITRE II MÉTHODOLOGIE	33
2.1 LES VARIABLES.....	33
2.2 LES QUESTIONS DE RECHERCHE	34
2.3 PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	35
2.3.1 Contexte institutionnel de notre expérimentation	35
2.3.2 Caractéristiques de l'institution	36
2.3.3 Description du programme : deux volets (linguistique et communicatif).....	36
2.3.4 Classification et niveaux : 6 niveaux à 2 volets	37
2.3.5 Le niveau de nos participants.....	37
2.4 DESCRIPTION DES PARTICIPANTS	38
2.4.1 Profil des participants	38
2.4.2 Nombre de participants.....	39
2.5 JUSTIFICATIONS DU CHOIX DES INTERROGATIVES	39
2.6 DESCRIPTION DU DOCUMENT SONORE AUTHENTIQUE	40
2.6.1 Film.....	40
2.6.2 Synopsis.....	40
2.6.3 Justification du film	40
2.6.4 Scène visionnée	41
2.6.5 Choix des énoncés	41
2.7 DESCRIPTION DES QUESTIONNAIRES	41
2.7.1 Le nombre d'étapes.....	41
2.7.2 Le nombre de questions	42
2.7.3 Les questionnaires	42
2.7.4 Les consignes.....	43
2.7.5 L'aspect visuel du questionnaire.....	43
2.7.6 Les données démographiques	44
2.8 VALIDATION DE L'EXPÉRIMENTATION	44
2.8.1 Ajustement de la soumission des questionnaires	45
2.8.2 Ajustement de la mise en page	45
2.9 TRAITEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION	46

2.9.1	Les moments de l'expérimentation	46
2.9.2	Les étapes de l'expérimentation et la durée	47
2.10	LE CODAGE ET L'ATTRIBUTION DES VALEURS POUR CHAQUE PARTIE	48
2.10.1	La numérotation des participants	48
2.10.2	La préparation au codage	48
2.10.3	La création de la grille	49
2.10.4	La validation de la grille	49
2.10.5	Les valeurs attribuées aux données (questions) des participants	50
2.10.6	Les valeurs initialement attribuées aux données démographiques	51
2.11	LE TRAITEMENT DES DONNÉES	52
2.11.1	Le codage des données avec Excel	52
2.11.2	Les résultats statistiques	53
CHAPITRE III PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS		54
3.1	NOS QUESTIONS DE RECHERCHE	54
3.2	LES BALISES DE NOTRE EXPÉRIMENTATION	55
3.2.1	Le nombre de participants retenus	55
3.2.2	Nombre de pointage	56
3.2.3	La nature des questions	57
3.2.4	Élimination du couple questions-réponses 4	60
3.2.5	Deux groupes	61
3.3	LES RÉSULTATS STATISTIQUES	61
3.3.1	Résultats des anova des résultats à chaque étape pour les groupes (A et B)	61
3.3.2	Résultats des anova à mesures répétées des résultats à chaque étape (E0, E1, E2 et E3) pour l'ensemble des deux groupes (A et B)	64
3.3.3	Les variables démographiques	71
3.4	SYNTHÈSE	80
3.4.1	Question générale de la recherche	81
3.4.2	Première question de recherche	81
3.4.3	Deuxième question de recherche	81
3.4.4	Troisième question de recherche : Les données démographiques	82
CONCLUSION		84

APPENDICE A : GRILLE DES CRITÈRES D'ANALYSE (ÉTAPES 0 À 3).....	88
APPENDICE B : CUEILLETTE DES DONNÉES.....	95
APPENDICE C : QUESTIONNAIRE ÉTAPE 0	118
APPENDICE D : QUESTIONNAIRE ÉTAPE 1	121
APPENDICE E : QUESTIONNAIRE ÉTAPE 2.....	123
APPENDICE F : QUESTIONNAIRE ÉTAPE 3.....	125
BIBLIOGRAPHIE	127

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 Résultats des anova des résultats à chaque étape selon groupes (A et B)	62
Figure 3.2 Comparaisons des étapes 0 et 1	66
Figure 3.3 Comparaisons des étapes 0 et 2	66
Figure 3.4 Comparaisons des étapes 0 et 3	67
Figure 3.5 Comparaisons des étapes 1 et 2	68
Figure 3.6 Comparaisons des étapes 1 et 3	69
Figure 3.7 Comparaisons des étapes 2 et 3	70

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1	Variables.....	34
Tableau 2.2	Grille de codage	50
Tableau 3.1	Couple question-réponse 1	57
Tableau 3.2	Couple question-réponse 2	58
Tableau 3.3	Couple question-réponse 3	58
Tableau 3.4	Couple question-réponse 4	59
Tableau 3.5	Couple question-réponse 5	60
Tableau 3.6	Résultats des anova des résultats à chaque étape selon groupes (A et B)	62
Tableau 3.7	Comparaisons des étapes – Test global	63
Tableau 3.8	Comparaisons des étapes.....	65
Tableau 3.9	Mesure de tendance centrale et mesures de dispersion des résultats obtenus à chaque étape mesurés parmi l'ensemble de l'échantillon	71
Tableau 3.10	Résultats des anova des résultats à chaque étape selon Temps au Québec	72
Tableau 3.11	Mesure de tendance centrale et mesures de dispersion des résultats obtenus à chaque étape mesurés parmi l'ensemble de l'échantillon par rapport à la variable <i>Temps au Québec</i> (SD1)	73
Tableau 3.12	Résultats des anova à chaque étape selon Contact avec les francophones.....	74
Tableau 3.13	Moindres carrés des moyennes - Ajustement pour les comparaisons multiples : Tukey Kramer.....	75

Tableau 3.14 Moindres carrés des moyennes sur l'effet SD2 $Pr > t $ for $H_0 : LS\text{Mean}(i) = LS\text{Mean}(j)$	75
Tableau 3.15 Mesure de tendance centrale et mesures de dispersion des résultats obtenus à chaque étape mesurés parmi l'ensemble de l'échantillon par rapport à la variable <i>Contacts avec les francophones</i> (SD2).....	78
Tableau 3.16 Résultats des anova des résultats à chaque étape selon Nombre de langues parlées (SD3).....	79
Tableau 3.17 Mesure de tendance centrale et mesures de dispersion des résultats obtenus à chaque étape mesurés parmi l'ensemble de l'échantillon par rapport à la variable <i>Nombre de langues parlées</i> (SD3).....	80

RÉSUMÉ

En langue seconde, un trop grand décalage existe entre la langue enseignée en salle de classe et celle que les locuteurs natifs de cette langue cible utilise. Pour notre recherche, nous avons circonscrit cette problématique et proposé une démarche d'enseignement pour réduire cet écart entre le contexte naturel, là où la langue est véritablement utilisée, et le contexte formel, celui où les apprenant se trouvent lorsqu'ils étudient la langue.

C'est en passant en revue la littérature, qui aborde, de près ou de loin, l'acquisition des actes langagiers, les contextes formels et naturels qui exposent à la langue à l'étude, la dimension sociale et culturelle liée à la langue, les concepts de l'accommodation et des croyances contextuelles mutuelles, l'exploitation des documents authentiques dont certains sont sonores, et celle qui fait état des diverses notions de compétences langagières à développer et que nous sommes arrivée à penser à un moyen, en l'occurrence un médium, pour que les apprenants acquièrent les actes langagiers tels qu'ils sont exprimés par les locuteurs natifs. Ainsi, il nous est apparu que les documents sonores authentiques reflèteraient le naturel langagier – ainsi culturel – des locuteurs natifs, de sorte qu'ils fourniraient l'intrant auquel nous voudrions exposer nos apprenants.

En fonction de notre principal objectif qui consiste à vérifier si les documents sonores authentiques permettent d'acquérir les actes langagiers, sur le plan méthodologique, il fallait trouver une forme de document sonore authentique, dans le cas présent, un extrait de film québécois, permettant d'exposer les participants à des actes langagiers – en l'occurrence, les interrogatives – et une façon de procéder avec ce document sonore, créer un questionnaire et, par la suite, un outil pour vérifier l'acquisition, c'est-à-dire, une grille pour coder les résultats obtenus. Pour notre expérimentation, nous avons sollicité des étudiants qui fréquentaient notre institution et par conséquent nous avons pu tester notre méthode avec 24 participants.

Les résultats de notre expérimentation révèlent qu'effectivement les documents sonores authentiques permettent d'acquérir les actes langagiers. Il s'est avéré également que l'effet des documents sonores authentiques perdure dans le temps. Toutefois, nos résultats nous indiquent que les facteurs démographiques tels que la durée de résidence au Québec, la fréquence de contacts avec les francophones et le nombre de langues parlées n'ont aucun effet sur l'acquisition des actes langagiers par le biais des documents sonores authentiques.

Ce mémoire expose donc la recension des écrits, la méthodologie de notre expérimentation ainsi que les résultats obtenus et leur interprétation.

Mots clés : actes langagiers – documents sonores authentiques – compétences langagières – compétence pragmatique – compétence sociolinguistique – contexte naturel et contexte formel – accommodation – 'input + 1' – 'Mutual Contextual Beliefs'

INTRODUCTION

Certains apprenants apprennent une langue seconde (L2) entièrement de manière formelle, certains l'acquièrent entièrement de manière naturelle ; d'autres développent leurs compétences dans les deux contextes simultanément ou de manière consécutive (Ellis, 1994, p. 215). Nous proposons plutôt que les contextes naturels qui accompagnent le contexte formel amèneront l'apprenant à pouvoir mieux fonctionner linguistiquement et participer culturellement à la communauté cible et par conséquent, à mieux utiliser la langue en général. Les approches en didactique démontrent certes un souci à l'égard de l'enseignement et de l'étude d'une langue seconde qui soit présentée le plus naturellement possible. Or, peu d'apprenants ont réellement des contacts avec des locuteurs natifs qui leur permettraient de vivre la langue telle qu'elle est articulée dans son contexte naturel et par conséquent, leurs intentions de communication – les actes langagiers – sont maladroitement exprimées, voire inadéquates, dans les situations de communication réelle. Ces situations, étant inexistantes en salle de classe, sont teintées de diverses caractéristiques – le statut social, le registre de la langue, l'humour, le ton, les sentiments, etc. – qui dictent les énoncés à produire. À défaut de ne pas y être sensibilisés, les apprenants peuvent commettre des impairs, être mal ajustés à la situation, ne pas comprendre les locuteurs natifs ou être incompris. Ainsi, un apprenant de l'anglais ou de l'espagnol, par exemple, pourrait apprendre en salle de classe que « How are you ? » ou « ¿ Cómo está ? » signifie « Comment ça va ? ». Or, plusieurs autres variantes existent en contexte naturel, auxquels il ne saurait comment réagir : « What's up ? » / « What's going on ? » ou « ¿ Qué onda ? » / « ¿ Qué tal ? »

Cet état de fait nous a guidée, dans un premier temps, vers les écrits, en l'occurrence, sur l'acquisition d'une langue seconde dans un contexte naturel et l'apprentissage d'une L2 dans un contexte formel, la culture anthropologique, l'accommodation, les croyances contextuelles mutuelles, les documents authentiques et sur les compétences langagières, qui nous permettraient de mieux comprendre la problématique qui se pose.

Ce travail de recherche nous a permis de constater la nécessité de trouver un moyen de fournir plus d'intrant ('input') naturel aux apprenants, de tester le moyen que nous proposons pour ensuite le valider. Nous avons donc mené une expérimentation dans l'optique de répondre à nos questions de recherche, découlant de nos réflexions sur une problématique en acquisition d'une langue seconde, la principale étant : Est-ce que les actes langagiers peuvent s'acquérir par le biais des documents sonores authentiques ?

Grâce aux documents sonores authentiques, tels que la musique vocale, la télévision, les films et la radio, nous croyons que les apprenants pourraient percevoir les actes langagiers – plus précisément les actes illocutifs, à savoir comment les locuteurs natifs formulent leurs intentions de communication, notamment, interroger, s'informer, se questionner, questionner, etc. – en fonction des situations langagières dans lesquelles les actes illocutifs sont utilisés en contexte naturel.

Nous ferons état dans le Chapitre I « Recension des écrits », de la littérature qui nous a menée à recenser les diverses problématiques existant en acquisition des langues. Le Chapitre II sera consacré à la description de nos questions de recherche et de la méthodologie de notre expérimentation. Nous exposerons ensuite dans le troisième et dernier chapitre les résultats de l'expérimentation et procéderons à leur analyse en fonction de nos questions de recherche. Enfin, en conclusion, nous tenterons de tirer des implications pédagogiques des résultats obtenus et de la démarche d'enseignement que nous proposons.

CHAPITRE I

RECENSION DES ÉCRITS

Dans ce premier chapitre nous ferons état des écrits permettant de cerner la problématique qui se pose. La littérature abordée nous a guidée dans notre réflexion et nous a menée à penser à une démarche d'enseignement pouvant permettre l'acquisition des actes langagiers. Il s'agirait d'utiliser un moyen dont la visée pédagogique serait le développement d'une compétence qui mettrait l'accent sur l'acquisition des actes de parole réellement représentatifs de ceux utilisés par les locuteurs natifs de la langue cible. Nous croyons que les documents sonores authentiques, tels que la musique chantante, la télévision, les films (au cinéma, sur bande vidéo et sur DVD) et la radio, peuvent offrir le même type d'intrant ('input') (Krashen, 1985), tout message venant de locuteurs natifs.

Dans un premier temps, nous présenterons sommairement des théories et des concepts portant sur les contextes dans lesquels s'apprend et s'acquiert une langue et leur problématique, sur la culture anthropologique, sur l'accommodation, sur les croyances contextuelles mutuelles, sur les actes langagiers et sur les documents sonores.

En deuxième lieu, suivant les écrits que nous avons recensés et voyant la nécessité d'inscrire les concepts à l'intérieur d'une compétence langagière, nous nous pencherons sur des définitions de compétence et diverses notions de compétences langagières, dont celles de Canale et Swain (1980) et du Conseil de l'Europe (2000).

Enfin, nous terminerons en évoquant la pertinence de notre recherche.

1.1 L'acquisition et l'apprentissage d'une langue

Krashen (1981) a nuancé les termes «apprentissage» et «acquisition». Depuis, les chercheurs qui font usage de ces termes en précisent le sens qu'ils leur donnent. D'ailleurs, c'est ce qu'a fait le Conseil de l'Europe (2000, p. 108) dans son contenu du *Cadre européen commun de référence pour les langues* :

Les mots «acquisition» et «apprentissage» sont couramment utilisés de façons différentes. D'aucuns les utilisent indifféremment. D'autres utilisent l'un ou l'autre comme terme général et prennent le second dans un sens plus restrictif.

•«Acquisition» peut ainsi être utilisé au sens général ou se réduire :

a. aux **interprétations** de la langue des locuteurs étrangers en termes des théories actuelles de la grammaire universelle. Ce travail est presque toujours une branche de la psycholinguistique théorique et n'a guère ou pas d'intérêt pour les praticiens, notamment puisqu'on y considère que la grammaire reste inconsciente.

b. à la **connaissance** d'une langue étrangère (autre que maternelle) ainsi qu'à la capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication.

•«Apprentissage» peut être utilisé au sens général ou se réduire au processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel¹.

Il ne semble pas possible, à l'heure actuelle, d'imposer une terminologie standardisée car il n'y a pas de terme générique évident qui recouvrirait «apprentissage» et «acquisition» dans leur acception limitée.

Nous reprenons la distinction que Krashen (1981)² fait entre acquisition et apprentissage puisque elles se recoupent dans les contextes dans lesquels une langue seconde est étudiée, c'est-à-dire contexte formel et contexte naturel. En effet, Krashen croit que l'acquisition se fait de manière implicite, subconsciente, qui a comme résultat de comprendre ce qui a été dit (ou écrit) et correspond clairement à l'acquisition dans un contexte naturel. L'apprentissage, qui implique une attention consciente, est explicite et correspond à l'apprentissage dans un milieu formel.

Nous retiendrons les deux concepts dans le sens évoqué par le Conseil de l'Europe - l'apprentissage au sens d'une démarche planifiée et l'acquisition décrite au point b faisant référence à la connaissance d'une langue étrangère pour l'acquisition - et de Krashen, dont le

¹ Ce qu'il appelle *l'enseignement institutionnel* est ce qui est pour nous *le contexte formel*

² Nous sommes consciente que la distinction établie par Krashen n'a fait l'objet d'aucune étude empirique. Par contre, le concept demeure toujours intéressant et nombreux chercheurs s'en inspirent toujours. Nous utiliserons le terme «étude de la langue» lorsque nous ferons référence à l'un et l'autre des concepts «acquisition» et «apprentissage».

Conseil de l'Europe s'est probablement inspiré, car ces distinctions s'inscrivent à l'intérieur de contextes où la langue est étudiée.

Nous croyons à la nécessité de l'apport des deux contextes dans l'étude d'une langue. Leur complémentarité amènera l'apprenant à pouvoir mieux fonctionner linguistiquement, grâce au contexte formel, et à comprendre la langue telle qu'elle est utilisée par les locuteurs natifs et à la parler davantage à la manière de la communauté cible grâce au contexte naturel. En l'occurrence, nous considérons la culture comme partie intégrante du contexte naturel. Nous entendons par culture, au sens anthropologique du terme, tel que défini par Germain (2001, p. 301), comme ce qui représente « toutes les facettes de la vie d'un groupe d'individus, à savoir, son organisation sociale, ses règles de comportements, ses croyances, ses attitudes, ses traditions, etc. » qui dictent, à notre avis, les actes de communication.

1.2 Les contextes naturel et formel

Ellis (1994) suppose, de manière générale, que les compétences langagières peuvent se développer dans deux contextes, naturel et formel, mais de manière très différente.

Le contexte naturel ('natural setting') est les situations où l'acquisition d'une L2 se fait indirectement, là où le contact (direct ou indirect) avec les locuteurs de la L2 est possible, par exemple au travail, à la maison, à travers les médias, dans des conférences internationales, dans des réunions de travail, etc. L'apprenant y percevrait les significations linguistiques et culturelles des actes sociaux (Ellis, 1994) auxquelles on associe les actes langagiers.

Le contexte formel ('educational setting') est l'apprentissage de la langue cible en salle de classe. Elle est, pour ainsi dire, apprise comme une autre matière académique (Ellis, 1994). La langue est décontextualisée et elle est apprise de manière consciente en portant l'attention sur ses règles d'usage et ses principes. Selon Germain et Séguin (1995), l'enseignement de la langue est vu comme l'enseignement des règles d'usage, les règles pour produire des énoncés bien formés grammaticalement, et des règles d'emploi, défini par Widdowson (1980, cité dans Germain et Séguin, 1995, p. 40), comme « [...] l'énoncé [...] approprié au contexte linguistique (dans certains cas, il serait inapproprié de répondre à une question par une phrase complète) et à

la situation de communication en tenant compte des caractéristiques du locuteur, de son statut social, du registre de langue utilisé, etc. »

Selon plusieurs études que Krashen (1981) a recensées, telles que celles de Carroll (1967), de Upshur (1968) et de Mason (1971), les apprenants peuvent non seulement augmenter leur niveau de compétence dans la langue seconde dans un environnement naturel, mais peuvent également le développer aussi bien ou mieux que des apprenants qui ont passé un temps comparable en contexte purement formel.

D'autres études comme celles de d'Anglejan (1978), de Fathman (1978) et de Schinke-Llano (1990) cités dans Ellis (1994) démontrent que l'apprenant obtient un plus haut niveau de compétence langagière dans un contexte naturel que dans un contexte formel.

Ellis (1994) mentionne que certains apprenants développent leur compétence langagière – au sens large du terme – de la L2 entièrement de manière formelle, certains entièrement de manière naturelle ; d'autres développent leur compétence dans les deux contextes simultanément ou de manière consécutive.

Le Conseil de l'Europe (2000, p. 109) résume les tendances :

[...] certains considèrent que les activités cognitives sont suffisantes, que les étudiants qui ont appris les règles de grammaire appropriées et du vocabulaire seront capables de comprendre et d'utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure et de leur bon sens, sans avoir besoin de répéter. [...], la plupart des étudiants et des enseignants «courants», ainsi que les supports pédagogiques, suivront des pratiques plus éclectiques. Ils admettent que les apprenants n'apprennent pas nécessairement ce que les enseignants enseignent et qu'il leur faut un apport de langue substantiel, contextualisé et intelligible ainsi que des occasions d'utiliser la langue de manière interactive ; ils admettent aussi que l'apprentissage est facilité, notamment dans les conditions artificielles de la salle de classe, par la combinaison d'un apprentissage conscient et d'une pratique suffisante afin de réduire ou de supprimer l'attention consciente portée aux aptitudes physiques de niveau élémentaire de la parole et de l'écriture, ainsi qu'à l'exactitude morphologique et syntaxique, libérant ainsi l'esprit pour des stratégies de communication d'un niveau supérieur.

Nous faisons partie du courant plus éclectique dont le Conseil de l'Europe (2000) fait mention au sens où nous croyons qu'il faut un apport substantiel, contextualisé et intelligible à ce qui est formellement enseigné en salle de classe dans le but d'exposer les apprenants au contexte naturel.

1.3 Problématique en contexte formel

Malgré cette conscientisation au fait que nous devons accorder une place aux règles d'emploi et d'usage, nous considérons que la langue est trop souvent présentée de manière décontextualisée. On la présente hors de son contexte naturel, au sens où nous l'entendons, dans lequel la langue est utilisée de telle sorte qu'elle peut même apparaître virtuelle lorsque les apprenants se trouvent dans un contexte naturel.

Alvarez (1986 p. 83) décrit la complexité de s'approprier les multiples facettes de la culture :

La construction du savoir culturel est en fait une problématique ouverte, toujours incomplète, où il n'y a pas de vérité finale – surtout si on tient compte des variétés socioculturelles qui répondent aux clivages générationnels (cf. la «culture des jeunes»), socioéconomiques (favorisés/défavorisés), géographiques (rural/urbain) et «sectoriels» (la mode, les sports, la politique...).

Stern (1984, p. 220), quant à lui, rend compte, de manière plus générale, du dilemme des enseignants en ce qui a trait aux registres de langue à enseigner, c'est-à-dire la langue correspondant au code écrit ou la langue telle qu'elle est parlée par ses locuteurs natifs :

The language teacher faces a similar problem when he asks himself whether to teach a language as it is spoken or whether he should confine his teaching to an idealized 'standard' variety. In the latter case the task is simplified, but the student may find that no native speaker uses the language quite the way he was taught : the student is not sensitized to the differences among group of speakers and to social significance of these differences. Language in social context is closer to real life, but variations make the teaching-learning task more complex.

Enfin, Girardeau (2004), quant à lui, rapporte une réalité française qui à notre avis est également universelle, en l'occurrence, le décalage entre les apprentissages en salle de classe et la vie langagière en contexte naturel :

Dans nos centres de FLE en France, nous constatons le paradoxe suivant : la classe est le lieu commun où l'échange se fait essentiellement en français et où l'omniprésence de Français natifs s'impose à travers tous les supports et dans toutes les activités pédagogiques. Pourtant, le français parlé dans la classe reste une langue fabriquée selon des situations de communication proposées voire imposées.

D'un autre côté, hors des murs de cet espace restreint qu'est la classe, nos apprenants sont confrontés quotidiennement à une réalité française dans toute sa complexité et son étrangeté et où l'adaptation à l'imprévu est de tous les instants.

Bardovi-Harlig et Mahan-Taylor (2003, p. 2), pour leur part, évoquent le manque d'exposition à la réalité langagière :

[...] so learners might not have the opportunity to observe such language without being directly involved in the conversation. Some speech events, such as office hours and advising sessions, are generally not observed by a third party, but closed events need not be as private as going to the doctor, as one of our graduate students pointed out : A person might want to know the conventions for talking to a hair stylist in a second language, something equally difficult to observe !

Nous voyons que le contexte formel ne suffit pas pour bien connaître une langue. Il limite à l'apprentissage d'une langue qui ne reflète pas la réalité langagière.

En vue de construire un «savoir culturel», Alvarez (1986) mentionne qu'il faut utiliser des documents authentiques en salle de classe. Compte tenu que nous considérons le savoir culturel comme faisant partie de ce que l'on acquiert dans un contexte naturel, afin d'exposer les apprenants aux différents contextes langagiers et pour réduire le décalage entre les apprentissages et la vie langagière en contexte naturel, nous proposons que ces documents authentiques soient sonores, tels que la musique chantante, la télévision, les films (au cinéma, sur bande vidéo et sur DVD) et la radio, présentant ainsi le code oral de la langue à travers ses normes, ses coutumes, ses conventions. De cette manière, les documents sonores authentiques permettraient d'entendre, d'écouter et de sentir des collectivités qui parlent cette langue. Dans

un contexte didactique, les documents sonores authentiques devraient être choisis en fonction de la dimension culturelle à laquelle on veut exposer les apprenants.

1.4 Problématique en contexte naturel

Nous avons croisé, au cours de notre pratique, des personnes ayant acquis en partie le français dans un contexte naturel. Quoique fonctionnelles, nous avons remarqué que ces personnes manquent de précision linguistique ou sont limitées à la connaissance d'un contexte langagier particulier. D'ailleurs, Germain et Séguin (1995), à partir de leur analyse des programmes d'immersion au Canada, constatent ce même problème en parlant de l'immersion. Ils énumèrent le faible degré de maîtrise des aspects formels de la langue apprise, des erreurs commises dues en partie au transfert négatif de l'anglais vers le français, des difficultés majeures qui portent sur la syntaxe et sur le maniement des prépositions à l'écrit. Ils relatent également les risques de fossilisation, la stagnation chez l'apprenant de formes linguistiques erronées.

Par ailleurs, il nous apparaît intéressant d'examiner le principe de la 'Input Hypothesis' de Krashen (1985) dont la didactique des langues s'est inspirée pour le mouvement de l'approche communicative :

The Input Hypothesis claims that humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving 'comprehensible input'. We progress along the natural order (hypothesis 2) by understanding input that contains structures at our next 'stage' – structures that are a bit beyond our current level of competence. [...] We are able to understand language containing unacquired grammar with the help of context, which includes extra-linguistic information, our knowledge of the world, and previously acquired linguistic competence.

Selon Krashen (1985), l'apprenant n'acquiert que l'intrant ('input') qui représente le + 1, c'est-à-dire un intrant compréhensible mais légèrement plus élevé que les connaissances qu'il possède déjà (+ 1). Ce qu'il appellera le 'Input + 1'. Krashen dit que l'intrant qui dépasse le + 1 (du I + n où n = >1) ne servira pas à l'apprenant, car il dépasse de trop ses compétences. Le reste devra attendre que l'apprenant progresse suffisamment pour que ce qui était préalablement du I + 2, 3... devienne du I + 1. Par contre, la littérature a déjà maintes fois démontré que l'apprentissage d'une langue ne repose pas que sur la réception d'un message compréhensible ou légèrement

au-dessus de son niveau de connaissance. D'ailleurs, dans les faits, nous avons bien remarqué qu'un individu laissé à lui-même dans un contexte naturel dont il ne connaît pas la langue est exposé à un intrant qui est souvent bien au-delà du niveau de ses connaissances. De plus, le '+ 1', dont Krashen parle, est, scientifiquement, immensurable. Il faudrait pouvoir démontrer que dans toute situation, un apprenant est toujours et uniquement en présence de 'I + n où $n > 1$ '. En revanche, même si ce 'I + 1' ne peut être clairement fixé, le concept devient un repère intéressant pour l'enseignant lorsqu'il choisit d'exploiter un document sonore authentique, en fonction du niveau de difficulté de l'intrant de ce document sonore, pour ses apprenants dont il connaît le niveau de connaissance. En ce sens, nous nous intéressons à l'idée de base.

Quoique nous jugeons nécessaire d'exposer l'apprenant au milieu naturel, nous constatons les limites de l'acquisition d'une langue dans un contexte naturel.

1.5 La culture

Culture, au sens où nous l'entendons, et contexte naturel sont intrinsèquement imbriqués. Comme la langue est un reflet de la réalité telle que vue par les locuteurs de leur communauté, il importe que les apprenants acquièrent la langue cible dans sa réalité et non en référence à leur langue maternelle. Ainsi, on doit les amener à sentir et à vivre la langue à travers la culture pour avoir une représentation similaire à celle des membres de cette communauté. « Toute langue joue un rôle considérable dans l'élaboration même de la vision du monde, mais, en même temps, c'est la vision du monde qui façonne la langue. » (Germain, 2001, p. 300)

Nolin (cité dans Ligier et Savoie, 1986, p. 88) explique la relation entre la langue et la culture :

Il y a donc un rapport étroit entre langue et vie sociale, entre langue et culture prise au sens de façons de vivre, de façons de voir et de sentir la collectivité, rapport qu'on ne peut ignorer en situation d'enseignement et d'apprentissage.

Wierzbicka (1994, cité dans Jung, 2005, p. 9) propose la notion de «cultural script», dans le but que les apprenants comprennent « a society's ways of speaking », c'est-à-dire la manière dont la société s'exprime. Les scripts culturels captent les caractéristiques des croyances et des valeurs

culturelles de la langue seconde et évite qu'une distorsion ethnocentrique soit faite en utilisant des termes indépendants pour décrire la culture.

Jung (2005) est d'avis que les apprenants doivent premièrement reconnaître les contraintes culturelles qui surviennent chez un locuteur lorsque vient le temps de choisir un acte langagier particulier en fonction du contexte. Il ajoute que l'apprenant doit avoir l'habileté de reconnaître et d'interpréter l'implication conversationnelle.

Jung (2005) mentionne que si les apprenants acquéraient les connaissances de la culture de la langue seconde, comme l'archétype des structures des événements culturels, ils ne les comprendraient pas seulement mieux, mais ils participeraient efficacement dans ces événements langagiers en utilisant les actes langagiers particuliers.

Pour ces motifs, il faut intégrer des moyens, comme l'utilisation des documents sonores authentiques, pour développer une compétence qui viserait l'acquisition des actes langagiers, un objectif à atteindre pour posséder une langue. Ainsi, la capacité de fonctionner dans un nouvel environnement implique l'appropriation des notions à la fois linguistiques, dans le cadre d'une compétence plus linguistique et discursive (Canale et Swain 1980), et culturelle, dans le cadre d'une compétence plus «fonctionnelle».

1.5.1 Une compétence spécifique à développer en acquisition des langues

Comme nous l'avons exposé, la didactique des langues est bien consciente de ce décalage entre le contexte formel et le contexte naturel. Springer (2000, p.11) évoque les changements de courants en didactique des langues afin d'amener les apprenants à communiquer de manière la plus authentique possible :

Les textes officiels ont introduit différents changements permettant d'aller dans le sens d'une approche communicative dans l'apprentissage des langues. On est ainsi passé d'une programmation rigide et structuraliste de la grammaire à une présentation fonctionnelle de la langue, qui donne la priorité aux actes de langage, puis plus récemment à une approche énonciative de la grammaire.

Nous sommes d'avis qu'il faut accorder une place importante à l'étude d'une langue seconde qui rendrait les apprenants plus fonctionnels en situation réelle de communication.

La compétence de communication idéale à atteindre, selon l'hypothèse de Hymes (1972a) et de Widdowson (1978) (cité dans Germain et Netten, 2002, p.3) serait non seulement un savoir sur la langue mais aussi un savoir-faire, c'est-à-dire, « l'habileté ou la capacité d'utiliser ce savoir dans une situation de communication ».

Le sens d'une compétence idéologique à développer, faisant référence au savoir culturel selon Nolin (cité dans Ligier et Savoie (1986, p. 90) :

S'il faut acquérir une compétence linguistique et discursive pour organiser les mots et les phrases dans des discours cohérents et comprendre les discours qui sont émis, il y a aussi une compétence idéologique à acquérir, celle qui rend capable de tenir compte de la dimension socioculturelle toujours présente dans toute situation de communication.

1.6 La théorie de l'accommodation

Comme nous l'avons déjà mentionné, la langue et la culture sont indissociables. Les propos de Nolin, lors d'une entrevue avec Savoie (Ligier et Savoie, 1986, p. 87), vont dans le même sens :

Parler une langue, c'est bien sûr, exprimer ses pensées, ses sentiments, ses idées, etc., mais c'est aussi, bien que nous en soyons peu conscients et conscientes, reproduire, aux sens de perpétuer et de renouveler la culture dans laquelle nous vivons. Apprendre une langue ne se limite donc pas à s'approprier un code linguistique : cela ne suffira jamais à vivre des communications réussies. Il faut apprendre à utiliser ce code, à l'oral comme à l'écrit, en réception comme en production, selon les normes, les coutumes, les conventions, les façons de voir et de sentir des collectivités qui parlent cette langue. Apprendre une langue, c'est découvrir et partager (au moins un peu) la façon particulière d'être au monde de sa collectivité.

La théorie de l'accommodation est vue comme une façon d'exprimer des valeurs partagées pour créer une compréhension mutuelle et une solidarité entre les interlocuteurs. Elle rejoint les propos de Nolin (cité dans Ligier et Savoie, 1986). Boylan (s.d.), sur la théorie de

l'accommodation, mentionne que la langue devrait être vue comme une matrice existentielle et volitionnelle, comme une façon d'être, plutôt que seulement comme un système sémiotique, lexico-grammatical et pragmatique.

Boylan (s.d.) aborde l'accommodation avec le concept de ce que Newmark (1988, cité dans Boylan, s.d.) appelle la traduction *communicative*, c'est-à-dire l'adaptation des formes linguistiques, des conventions discursives et des genres aux attentes culturelles de la communauté cible.

En outre, Boylan (s.d., p. 2) tient compte de l'aspect culturel de l'interlocuteur dans sa définition de la théorie de l'accommodation :

Accommodation is the term normally used to refer to the means we take to adjust our way of interacting with people of different cultures in order to facilitate communication. An individual is said to accommodate if s/he meets her/his interlocutors on their cultural grounds by such means as adopting their phonological system, using their habitual turn-taking procedures and observing their genre constrictions.

La théorie de l'accommodation accorde également de l'importance au contexte dans lequel l'interaction a lieu, comme l'illustre l'explication de Thanasoulas (1999, p. 1) :

[...] we *accommodate* to others by adjusting our communicational behaviour to the requisite roles that participants are assigned in a given context. [...] in relation to identity, with a view to shedding light on the different ways in which speakers may manipulate language « to maintain integrity, distance or identity ».

Selon la théorie de l'accommodation, il y aurait deux processus : soit que les locuteurs convergent l'un vers l'autre, soit qu'ils divergent. Thanasoulas (1999) définit la convergence comme le processus où deux individus ou plus changent ou modifient leur discours pour ressembler à ceux avec qui ils interagissent. Il ajoute que généralement les gens s'ajustent pour ressembler à leurs interlocuteurs, au niveau de la forme grammaticale, de la prononciation, de la prosodie ou même des traits non verbaux, incluant la longueur des énoncés, les pauses, la rapidité du débit, les intensités vocales ainsi que les expressions faciales. Thanasoulas (1999) décrit la divergence comme les manières dont les locuteurs accentuent leurs différences

dans la communication afin de se différencier l'un de l'autre. En ce qui a trait à la théorie de l'accommodation, comme nous cherchons à ce que le discours de l'apprenant ressemble à celui du locuteur natif, pour notre recherche, nous nous intéressons particulièrement à la convergence.

De surcroît, Boylan (s.d., p. 18), sur la théorie de l'accommodation mentionne que : « We see the same things [...] although not necessarily in the same way » et ajoute, sur la notion de convergence (s.d., p. 13) : « We say things the same way », ce qui ne signifie pas « We say the same things ». Cette nuance nous intéresse dans la mesure où nous voulons que l'apprenant s'approprie la manière dont les locuteurs natifs s'expriment. Janicki (1986, cité dans Boylan s.d., p. 13) compare le concept de convergence au 'equalizer model'. Boylan (s.d., p. 13), lui, établit une analogie entre la convergence et des musiciens jouant de la musique ensemble, qui doivent être accordés, c'est-à-dire «playing in tune».

1.7 Le concept du 'Mutual Contextual Beliefs'

Le concept de 'mutual contextual beliefs' ('croyances contextuelles mutuelles') (CCM) retient notre attention puisqu'il fait référence aux intentions de communication, partie intégrale des actes langagiers, au cœur de notre préoccupation, et du contexte dans lequel les actes langagiers sont exprimés.

Bach et Harnish (1982, p. 5) définissent les CCM ainsi :

We call such items of information "beliefs" rather than "knowledge" because they need not be true in order to figure in the speaker's intention and the hearer's inference. We call them "contextual" because they are both relevant to and activated by the context of utterance (or by the utterance itself). And we call them "mutual" because [the speaker] and [the hearer] not only both have them, they believe they both have them and believe the other to believe they both have them.

Cette notion de CCM, voulant que le locuteur et l'interlocuteur aient la même référence, appuie l'idée que nous voulons que l'apprenant devienne compétent de manière la plus fonctionnelle possible et qu'il fasse partie de la communauté cible et faciliterait, ainsi, l'accommodation de l'apprenant, sans quoi, comme Bach et Harnish (1982, p. 8) mentionnent :

Without mutually believing that they share the language they are using, people would not, and perhaps could not, use the language to communicate [...]. Generally, this mutual belief between [the speaker] and [the hearer] arises from the linguistic presumption [LP] that prevails among members of the community at large. As a matter of social fact, the LP in a community is so strong that not to know the language is often a sign of nonmembership in the community. People presume that if you belong to the community, you know the language.

Il importe, pour avoir une communication réussie, que les intentions soient comprises.

1.8 Les actes langagiers

L'acte langagier - l'acte de parole ou l'acte de langage - simplement décrit, est l'action ou l'événement de communiquer des énoncés. Les actes langagiers sont importants dans la mesure où nous associons la langue à une situation sociale, un rôle, une couche sociale et à des caractéristiques personnelles d'un individu et qui caractérisent les principales fonctions de la langue.

D'après Jung (2005, p.3), même si le concept semble universel, les actes langagiers peuvent varier selon la langue et la culture: « [the] typology of speech acts appears to be universal, their conceptualization and verbalization can vary to a great extent across cultures and languages ».

L'acte de parole, étant une activité commise naturellement par l'homme, est un phénomène considérable sur lequel plusieurs disciplines se sont penchées. Dans son introduction sur le sujet, Levinson (1983, p. 226), donne la perspective de différents domaines. Les psychologues auraient suggéré que « the acquisition of the concepts underlying speech acts may be a prerequisite for the acquisition of language in general » ; les critiques littéraires ont plutôt vu la théorie de l'acte langagier comme « an illumination of textual subtleties or for an understanding of the nature of literary genres » ; les anthropologues espéraient trouver dans la théorie « some account of the nature of magical spells and ritual in general » et les philosophes ont vu les « potential applications to, amongst other things, the status of ethical statements ». Quant aux linguistes, ils ont vu les notions de la théorie de l'acte langagier « as variously applicable to problem in syntax, semantics, second language learning, and elsewhere ».

Nous ne pouvons parler des actes de langage sans en mentionner le précurseur de la théorie, c'est-à-dire Austin (1962) (cité dans Cline 2004, p. 1). Il est également celui qui amène le concept du 'langage performatif' et qui établit une claire distinction entre le performatif, l'intention formulée dans l'énoncé, et le constatif, fait qui veut décrire la réalité, vraie ou fausse. Par contre, il en vient à la conclusion que la plupart des énoncés, à la base, sont naturellement performatifs. Pour Austin, le locuteur crée une réalité sociale à l'intérieur de certains contextes sociaux, un sens absolument non négligeable dans la mesure où nous voulons que les apprenants fassent partie de la culture cible en communiquant leurs idées de la manière dont la communauté cible les articule. Austin dégage trois constituants des actes langagiers : l'acte locutif ('locutionary act'), l'acte illocutif ('illocutionary act') et l'acte perlocutoire ('perlocutionary act'), illustrés par Bach (s.d., p. 2) comme « the act of saying something, what someone does in saying it, and what one does by saying it. »

L'acte locutif est l'énoncé doté d'une signification linguistique ou comme le propose le FOLDOP (2002, p.1) « [it is] saying something meaningful », d'où la raison de vouloir arrimer les énoncés linguistiques à sa sémantique sociale.

L'acte illocutif est l'intention de communication, comme par exemple donner des ordres, déclarer, demander, dire, suggérer, proposer, inviter, permettre, féliciter, condamner, etc. L'acte illocutif qui nous intéresse particulièrement est celui d'*interroger*. Le FOLDOP (2002) dit que la fonction de l'acte illocutif « [is] employing this language for some purpose ». L'articulation des mots d'un énoncé a pour ainsi dire une intention, consciente ou non. Les mots sont accompagnés de traits : une attitude, une émotion, un sentiment, une position, un point de vue, etc. Searle (1998, cité dans Cline, 2004, p. 2) prétend que l'acte illocutif est « the minimal complete unit of human linguistic communication. Whenever we talk or write to each other, we are performing illocutionary acts ». Autrement dit, derrière chaque acte illocutoire, il y a une intentionnalité et qui généralement est produite avec, comme première intention, de réaliser un effet perlocutoire.

Enfin, l'acte perlocutoire est l'effet que produit l'acte illocutif sur le destinataire ou autrement dit par le FOLDOP (2002, p. 2) « having an actual effect on those who hear the utterance ».

Pour Bach et Harnish (1982), la communication sera réussie si l'acte illocutif aura eu l'effet voulu sur l'interlocuteur.

Il importe de mentionner les nuances que Hymes (1972b, cité dans Stern, 1984, p. 222), apporte à la notion d'acte langagier. D'abord, les actes langagiers ne sont pas nécessairement dyadiques, comme par exemple les monologues, les prières ou le fait de penser tout haut. Stern (1984, p. 222) ajoute qu'un acte langagier peut être un événement langagier ('speech event') qui survient dans une situation langagière comme une conversation, une discussion, un cours, une conférence. Hymes (1972b, cité dans Stern, 1984, p. 222) utilise le terme «genre» pour décrire génériquement les différents événements langagiers comme les poèmes, les mythes, les contes, les proverbes, les devinettes, les jurons, les prières, les discours solennels, les types de correspondance épistolaire, etc. Il mentionne que les actes et les événements langagiers peuvent être différenciés par le ton et leur style, par exemple : sérieux, solennel, ironique, comique, formel ou informel.

Stern (1984) précise qu'un acte langagier est transmis par différents médiums comme l'air, le papier, la télécommunication et que la relation peut être vue psychologiquement comme un contact social ou un rôle qui est établi entre les participants. Il mentionne qu'un événement langagier prend place dans différentes situations langagières qui pourraient déterminer le sujet, le comportement langagier et les attentes des participants.

Dans une situation donnée, les participants choisissent une variété de manières de s'exprimer en utilisant un dialecte, une langue, un code, un niveau de langue en fonction de la situation, du sujet de conversation et de la relation entre les participants.

Les actes langagiers servent à exprimer un état d'esprit ou une attitude comme les cris d'un enfant, une exclamation, un grognement, un soupir. Selon Robinson (cité dans Stern, 1984, p. 223) un acte langagier marque un état émotionnel, la personnalité et l'identité sociale du locuteur.

Nous retenons la classification des actes langagiers de Bach et Harnish (1982, p. 41). Ils proposent une classification détaillée en fonction des attitudes que les actes expriment : actes

constatifs, *directifs*, *commissifs*, *de reconnaissance*. Nous décrivons, de manière générale, leur classification ainsi : les actes illocutoires *constatifs* sont les croyances et les intentions ou les désirs du locuteur; les actes illocutoires *directifs* expriment l'attitude envers une certaine action prospective de la part de l'interlocuteur ; les actes illocutoires *commissifs* sont une forme d'engagement de la part du locuteur; enfin, les actes illocutoires *de reconnaissance* expriment divers sentiments envers l'interlocuteur.

L'acte illocutoire que nous exploitons dans notre recherche est les interrogatives sous la catégorie *acte directif*. Sous les interrogatives, Bach et Harnish (1982, p. 47) répertorient les actions de demander, de se renseigner, d'interroger, de se demander si, de se questionner, de questionner à propos de. Notre point d'étude inclut tous ces types d'actes.

1.8.1 Pourquoi enseigner les actes langagiers ?

Sans contredit, à la lumière de ce que nous avons constaté précédemment, un besoin se fait sentir pour pallier le manque de naturel en situation d'apprentissage en salle de classe. CARLA (Center for Advanced Research on Language Acquisition) (s.d., p. 1) justifie la nécessité d'enseigner les actes langagiers :

Learners of all languages tend to have difficulty understanding the intended meaning communicated by a speech act, or producing a speech act using appropriate language and manner in the language being learned. Research has found that classroom instruction on speech acts can help learners to improve their performance of speech acts and thus their interactions with native speakers.

Speech acts have been taught in some second language classrooms, yet most materials have been written based on the intuition of the textbook writers. There seems to exist a shared belief that native English speakers just know intuitively how to interact in their language and should be able to explain the social use of the language to the learners. However, this commonly shared belief is not necessarily true; in fact, a native speaker's intuition is sometimes unreliable. For example, a textbook writer might have a teenager greeting his friend at the airport with, "Hello, Harvey. How was the flight? I see you got a new bag," when he might actually say something like, "Hey, man — what's happening? I like your bag. It's awesome!"

1.9 L'importance d'exposer les apprenants aux documents authentiques

Suivant la littérature recensée et les propos qui suivent, il nous semble clair qu'il faut exposer les apprenants au contexte naturel et que les documents authentiques sont un moyen à considérer pour exposer les apprenants au contexte naturel en situation d'apprentissage en contexte formel.

Certains auteurs font état de la nécessité de développer des approches permettant de développer une compétence plus fonctionnelle. En effet, Nolin (cité dans Ligier et Savoie, 1986, p. 90), est d'avis que :

Dans ce monde de discours, il m'apparaît essentiel de mettre en œuvre des moyens qui vont aider les apprenants à devenir des récepteurs alertes, avisés, habiles, des récepteurs qui sauront découvrir les marques langagières, les indices linguistiques qui les guideront dans leur construction du sens, qui les aideront à cerner la véritable teneur d'un message, la ligne de pensée qui motive, oriente et explique les idées émises, les valeurs socioculturelles diffusées; des récepteurs qui sauront s'adapter à la situation, qui sauront respecter la culture des autres, qui prendront en compte les éléments culturels qui «colorent» les messages.

Pour leur part, Bardovi-Harlig et Mahan-Taylor (2003, p. 1), estiment que « From the teacher's perspective, the observation of how speakers do things with words has demystified the pragmatic process at least to the point where we can provide responsible, concrete lessons and activities to language learners. »

Springer (2000, p. 13) soumet cette idée :

Développer la composante conversationnelle implique de proposer des interviews réels (enregistrés ou scriptés) et d'amener l'élève à identifier les caractéristiques de la langue parlée ; marques de la langue en train de se faire (hésitation, reprise, ...), prise en compte du locuteur, reformulation, ruptures syntaxiques, importance de l'intonation, ... Sans un travail réflexif sur la langue parlée en L2, il paraît difficile d'attendre des élèves une quelconque maîtrise des situations de l'oral, et un véritable entraînement à la résolution de problèmes à chaud dans un échange.

Quant à Jung (2005, p. 1), il soutient que :

Cultural knowledge is of central importance in pragmatic competence and that such knowledge can be acquired through language-mediated social interactions. Furthermore, a learner's unconditional adoption of a new set of cultural beliefs and values is unrealistic due to the unresolved conflict between L2 norms of speaking and the learner's needs and beliefs about the ways of being in the world.

Enfin, Bardovi-Harlig et Mahan-Taylor (2003, p. 4), parlent d'utilisation d'échantillons de parler authentique :

[...] many ways to collect authentic language samples on which to base lessons, including – to name just a few – tape recording messages on answering machines, using internationally broadcast English language talk shows, showing educational films, exploring appropriate world wide web sites; and saving letters and correspondence.

Nous soutenons que cet apprentissage peut se faire en observant l'usage des actes langagiers et la relation entre les formes linguistiques et les significations sociales, à défaut de quoi, d'un côté, le message risque de ne passer que partiellement, ou de l'autre, de s'éloigner du côté naturel (Stern 1984, p. 220).

Plus loin, Stern ajoute :

[...] the study of a 'context' into which this utterance must be placed towards an attempt to regard the interpersonal social act as the primary event and the speech forms as secondary. The act of communication is therefore seen not basically as an exchange of linguistic messages, but rather as a socially meaningful episode in which the use of language plays a part only inasmuch as the social rules and functions are already previously agreed upon or are known by the participants in the verbal exchange.

1.9.1 Une démarche d'enseignement : l'utilisation des documents sonores authentiques

Conséquemment à l'ensemble des suggestions, en l'occurrence, l'utilisation d'échantillons de parler authentique et d'interviews réels (Bardovi-Harlig et Mahan-Taylor, 2003), l'identification, par les élèves, des caractéristiques de la langue parlée (Springer, 2000),

l'observation de la manière dont les locuteurs natifs s'expriment (Bardovi-Harlig et Mahan-Taylor, 2003) puis l'acquisition de certaines connaissances pragmatiques dans les interactions sociales (Jung, 2005), nous voyons les documents sonores comme un moyen (Nolin, 1986) servant comme un apport substantiel, contextualisé et intelligible (Conseil de l'Europe, 2000) dans la didactique des langues pour sensibiliser les apprenants aux actes langagiers articulés dans leur contexte naturel. De surcroît, nous croyons qu'en devenant des récepteurs alertes, les apprenants développeront une forme de compétence langagière qui leur permettront de capter, de comprendre et par le fait même, s'ils le désirent, de ressembler à un locuteur de la langue cible, c'est-à-dire, de s'accommoder au sens de la convergence.

Nous définissons les documents sonores authentiques comme toute forme de produits culturels qui peuvent s'écouter et/ou être visionnés par les apprenants. À la base, ces produits ne sont pas destinés à des apprenants de langue seconde. Ils ne sont pas adaptés à un public ne maîtrisant pas la langue. Ils diffusent implicitement ou explicitement une image de la société et de la culture, reflet de la manière dont les locuteurs natifs s'expriment.

L'Agence universitaire de la francophonie (AUF) (2005) compare les documents pouvant être utilisés en didactique des langues – documents authentiques, didactiques et didactisés :

[document authentique] Se dit d'un document (texte, document sonore, visuel ou audiovisuel) qui provient du monde extrascolaire et n'a pas été fabriqué à des fins pédagogiques. S'oppose à «document didactique» (qui a été fabriqué à des fins pédagogiques) dont le contenu linguistique est dosé en fonction d'une progression ou répond à un objectif pédagogique précis. D'autres documents sont dits «didactisés» : il s'agit de documents authentiques qui ont été adaptés ou remaniés à des fins pédagogiques.

1.9.2 Les paramètres des documents sonores authentiques

Le Conseil de l'Europe (2000, p. 112) se pose la question à savoir dans quelle mesure les documents doivent être authentiques et leurs finalités :

Jusqu'à quel point les textes oraux ou écrits proposés aux apprenants doivent-ils être :

a. «authentiques», c'est-à-dire produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue ?

Par exemple :

- les documents authentiques non trafiqués que l'apprenant rencontre au cours de son expérience directe de l'usage de la langue (quotidiens, magazines, émissions de radio, etc.)
- les textes authentiques sélectionnés, classés par ordre de difficulté et/ou partiellement modifiés afin d'être appropriés pour tenir compte de l'expérience, des centres d'intérêt et des caractéristiques de l'apprenant

Avec notre démarche, nous ajouterions à cette dernière définition que les textes authentiques – en l'occurrence, les documents sonores authentiques – peuvent être également sélectionnés en fonction des actes langagiers à l'étude.

1.9.3 Notre vision de l'utilisation des documents authentiques sonores

En ce qui nous concerne, nous voulons utiliser les documents authentiques à des fins d'acquisition des actes langagiers, spécifiquement les interrogatives. Quoique l'intérêt pour les documents sonores authentiques en acquisition des langues semble grandissant, à notre connaissance, personne ne s'est intéressé à l'utilisation des documents sonores authentiques pour faire acquérir spécifiquement les interrogatives. Les documents sonores authentiques seraient utilisés en salle de classe pour d'autres objectifs, comme nous l'avons remarqué dans notre pratique et comme en témoigne Essberger (2000, p. 1-2). Les tendances d'utilisation des documents sonores authentiques sont dans le but d'exercer la compréhension, la grammaire, le vocabulaire, la conversation et l'écriture. On remarquera qu'on ne fait nulle mention de l'exploitation des actes langagiers :

Methods of Exploitation

Playback : picture with sound, picture without sound, sound without picture, uninterrupted, interrupted, freeze-frame, with subtitles (target/native), without subtitles

Language

Grammar : eg tenses, what's he doing/going to do/just done?, retell the sequence, eg prepositions, where's his hand?

Vocabulary : description (scenes/people/objects)

Listening : general comprehension, specific information (names, dates, numbers)

Speaking : discussion (before/during/after : opinion, body language, acting, filming etc), prediction (guess the end/create interest)

Reading : conceivably

Writing : summary, journalist's report, critic's review

Essberger (op.cit.) mentionne que les points faibles de la vidéo seraient qu'elle est davantage destinée aux apprenants de niveau plus avancé et qu'elle ne vient pas avec des exercices préparés. Or, selon nous, il incombe à l'enseignant, pour en faire un usage sur mesure aux besoins des apprenants, peu importe le niveau, de faire une sélection de séquences, lesquelles seront choisies en fonction de ce qu'il veut exploiter. Conséquemment, comme il s'agit d'un enseignement sur mesure, l'enseignant aura à fabriquer des exercices.

1.10 Les notions de compétence et les types de compétence

À la lumière de ce qui a été écrit précédemment, il nous est apparu nécessaire de circonscrire ces concepts à l'intérieur d'une notion de compétence langagière.

Avant tout, il importe de mentionner qu'il existe de nombreux débats, en pédagogie, concernant le sens même du mot «compétence». Dans le cadre de notre recherche, nous nous limiterons à en considérer quelques-unes que nous soutenons. Ainsi, comme le suggère Vergnaud (1999, cité dans Springer 2000, p. 7), le terme pourrait signifier un savoir-faire dans le sens de se débrouiller, de s'y prendre efficacement, de disposer d'un répertoire de ressources plus large pour faire face à des cas de figure différents, de s'adapter à l'inattendu.

La définition du terme «compétence» postulée par Springer (2000, p. 7) rendrait bien l'ensemble des concepts que nous voudrions développer à l'intérieur du concept de compétence langagière :

La compétence est de ce fait fortement située et contextualisée, elle est dépendante de nos actions. Pour nous résumer, «compétence» est souvent confondu avec « savoir-faire quelque chose », dans la mesure où il est plus facile de tenir compte du résultat observable. Il est clair que cette définition n'est pas suffisante, ce n'est que la partie visible de l'iceberg. La partie cachée nous montre que la compétence se

caractérise par un ensemble de règles d'action valables pour une classe de situations connues et par un répertoire de ressources large qui permet de traiter les situations nouvelles et modifier les systèmes de règles dont on dispose.

Suivant cette définition de compétence, nous voyons les actes langagiers comme « l'ensemble de règles d'actions valables pour une classe de situations connues » et les documents sonores comme permettant de fournir un « répertoire de ressources large pour traiter les situations nouvelles » et la théorie de l'accommodation – dont le principe général est de s'ajuster en fonction de la situation et de l'interlocuteur – comme permettant de « modifier les systèmes de règles ».

Dans l'optique d'une compétence «fonctionnelle», nous passerons en revue les notions de compétences langagières afin d'en déterminer une dont la visée serait le développement des actes langagiers mais aussi, qui tiendrait compte de l'accommodation, et du concept des croyances contextuelles mutuelles et l'aspect culturel de la langue.

1.10.1 Le domaine de la pragmatique : à la recherche d'une compétence « fonctionnelle »

Suivant les écrits que nous avons recensés – la nécessité d'un apport venant du contexte naturel, l'apprentissage d'une langue rattachée à sa culture, la théorie de l'accommodation, le concept des croyances contextuelles mutuelles et des actes langagiers – nous nous sommes intéressée aux définitions de compétences langagières qui ont été avancées en didactique des langues. Il nous est apparu, de prime abord, que dans les concepts de compétence les plus récents, celui de compétence pragmatique correspondait le mieux à la conception d'une compétence langagière « fonctionnelle ».

Selon Jung, (2005, p. 2) « Pragmatics is the study of speech acts ». Tout comme Jung (2005, p. 3), nous sommes persuadée que l'apprenant doit être conscient des contraintes socioculturelles de la langue seconde des actes langagiers afin d'être « pragmatiquement » compétent. Dans notre conception de la compétence à développer, nous considérons, comme Bach et Harnish (1982, p. xi) que l'expression de l'acte langagier doit être vue dans son ensemble : le contenu, le contexte et les intentions de communication.

Le domaine de la pragmatique défini par Crystal (1985, cité dans Kasper, 1997, p. 1), attire notre attention :

Pragmatics is the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication. In other words, pragmatics is the study of communicative action in its sociocultural context. Communication action includes not only speech acts – such as requesting, greeting, and so on – but also participation in conversation, engaging in different types of discourse, and sustaining interaction in complex speech events.

Cette définition nous intéresse dans la mesure où elle tient compte non seulement des actes langagiers mais aussi de la participation à la conversation, des différents types de discours et de l'interaction dans des événements langagiers complexes – lesquels nous considérons comme étant ceux qui se produisent en situation réelle dans un contexte naturel. Or, comme Jung (2005, p. 3), nous sommes d'avis que les actes langagiers varient selon la langue et la culture et, en ce sens, la langue ne peut pas seulement être étudiée selon le point de vue des utilisateurs.

Bardovi-Harlig et Mahan-Taylor (2003, p. 1), dans leur définition de la pragmatique considèrent plusieurs aspects que nous considérons essentiels à retenir : « [...] pragmatics encompasses speech acts, conversational structure, conversational implicature, conversational management, discourse organization, and sociolinguistic aspects of language use, such as choice of address forms. »

Schachter (1990, p. 41) se prononce sur la compétence pragmatique :

Much more controversial is this characterization of what has traditionally been called pragmatic knowledge, which is nowadays often assumed to be the ability of language users to pair sentences with the contexts in which they would be appropriate. This is a particularly appealing characterization from the perspective to those working within a Chomskyan framework, since it allows them to make the same distinction within pragmatics between competence and performance that is made for other aspects of linguistic inquiry (cf. Levinson 1983: 24). Pragmatics, thus viewed, is concerned with recursive assignment of appropriateness conditions to an infinite set of well-formed sentences.

Pour nous, il ne s'agit pas d'articuler « an infinite set of well-formed sentences » mais une gamme d'énoncés tels que les locuteurs natifs les prononcent, ce qui signifie que les phrases ne sont pas formées, la plupart du temps, selon les règles de la langue orale ou écrite.

Toutefois, avant d'adopter le concept de compétence pragmatique, commençons par examiner les concepts de compétences langagières qui ont été proposés à l'origine.

1.10.2 Les compétences selon Canale et Swain (1980)

Plusieurs modèles du concept de «compétence» en acquisition des langues ont été proposés par des linguistes. Le schéma, avec ses quatre composantes, le plus retenu demeure celui de Canale et Swain (1980), malgré ses définitions très larges et des concepts qui se recoupent dans l'une et l'autre de ses composantes. Il s'avère qu'aucune de leurs compétences ne satisfasse notre propre représentation de la compétence, qui vise à développer, de la langue cible, l'aspect fonctionnel, l'usage et la compréhension adéquats des actes langagiers, et la connaissance culturelle.

Hymes (1972a, cité dans Springer, 2000, p. 3) élargit, au début des années 70, la notion de compétence linguistique préalablement définie, limitée à l'aspect procédural du traitement de la syntaxe, entre autres par Chomsky, en y ajoutant l'aspect socioculturel et d'où émergent les notions de « savoir » et de « savoir-faire ». Suite à ses distinctions, Chomsky (1980, cité dans Springer, 2000, p. 3) dans ses travaux ultérieurs, en tient compte en partie, et propose de nouvelles dimensions : la compétence grammaticale (la connaissance de la forme et du sens) et la compétence pragmatique (la connaissance des conditions et la manière appropriée dans l'usage en conformité avec leurs différents buts).

Les didacticiens se sont rapidement saisi de la notion de compétence telle que proposée par Hymes (1972a, cité dans Springer, 2000, p. 4). Entre autres, Canale et Swain (1980, cité dans Canale, 1983) offrent, dans leur cadre théorique sur la compétence communicative, quatre composantes : la compétence grammaticale (dans le sens de Chomsky), la compétence sociolinguistique, la compétence discursive et la compétence stratégique. Étant donné qu'il s'agit du modèle le plus répandu en didactique des langues, nous examinerons, mais de manière

générale, ces quatre compétences et les commenterons en regard à ce qui nous concerne dans notre recherche. Nous remarquons que, de manière générale, leurs définitions diffèrent.

Canale et Swain (1980, cité dans Canale 1983, p. 9) définissent la compétence discursive ainsi :

This type of competence concerns mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres. By genre is meant the type of text : for example, oral and written narrative, an argumentative essay, a scientific report, a business letter, and a set of instructions each represent a different genre. Unity of a text is achieved through cohesion in form and coherence in meaning. Cohesion deals with how utterances are linked structurally and facilitates interpretation of a text. [...] Coherence refers to the relationships among the different meanings in a text, where these meanings may be literal meanings, communicative functions, and attitudes.

Nous notons qu'ils se limitent, dans leur définition de la compétence discursive, d'une part au discours approprié selon le genre, et d'autre part à la production et à la compréhension d'un discours avec cohésion et cohérence. Nous partageons l'avis de Schachter (1990, p. 42) qui fait remarquer que comme *texte*, proposé par Canale et Swain, fait référence à l'oral comme à l'écrit, il serait plus approprié d'inclure *texte* dans la compétence sociolinguistique.

La définition de la compétence sociolinguistique, de Canale et Swain (1980, cité dans Canale 1983, p. 7) s'apparente davantage au type de compétence que nous voulons développer :

[...] this component included both sociocultural rules of use and rules of discourse; here only the former set of rules is referred to. Sociolinguistic competence thus addresses the extent to which utterances are produced and understood appropriately in different sociolinguistic contexts depending on contextual factors such as status of participants, purposes of the interaction, and norms or conventions of interaction. Appropriateness of utterances refers to both appropriateness of meaning and appropriateness of form. Appropriateness of meaning concerns the extent to which particular communicative functions (e.g. commanding, complaining and inviting), attitudes (including politeness and formality) and ideas are judged to be proper in a given situation.[...] Appropriateness of form concerns the extent to which a given meaning (including communicative functions, attitudes and propositions/ideas) is represented in a verbal and/or non-verbal form that is proper in a given sociolinguistic context.

Puisque cette définition intègre les notions de règles sociales et de règles du discours et que cette compétence vise l'expression et la compréhension adéquate des énoncés selon les différents contextes sociolinguistiques en fonction des facteurs contextuels comme le statut des participants, le buts des interactions et les normes et conventions des interactions, elle tend dans le sens de l'accommodation et des croyances contextuelles mutuelles. Toutefois, Schachter (1990, p. 42) fait remarquer que Canale et Swain (1980) ne distinguent pas proprement la compétence discursive de la compétence sociolinguistique :

In some conceptualizations, sociolinguistic knowledge has been viewed as a continuum, with microsociolinguistic knowledge at one end, and macrosociolinguistic knowledge at the other, the former having to do with knowledge of text (viewed broadly as either written or spoken text), the delineation of text types, how these are put together, what speech acts are required and what are prohibited in a particular text type, what grammatical forms co-occur frequently in a text type and what forms are rare in that type, the effect of the displacement of the hearer on the text, the effect of the cognitive content on the text, and so on. The latter has to do with the influence on text of group membership, participant roles, degrees of formality, of politeness, and so on. The continuum thus ranges from strictly linguistic knowledge to strictly cultural knowledge, with no obvious dividing line between discursal and sociolinguistic knowledge [...]

La compétence grammaticale telle que vue par Canale et Swain (1980, cité dans Canale, 1983, p. 7) – « [...] features and rules of the language such as vocabulary, word formation, sentence formation, pronunciation, spelling and linguistic semantics [...] » – n'est pas la visée de notre recherche et globalement sa définition ne correspond pas à notre conception de l'apprentissage en contexte formel. Par conséquent, nous ne nous y attarderons pas davantage. Seulement, nous voulons ajouter que ce concept se limite au savoir et ne tient pas compte du savoir-faire comme Springer (2000, p. 2) l'a fait remarquer.

Enfin, mentionnons que Canale et Swain (1980, cité dans Canale 1983, p. 10) aborde la compétence stratégique comme suit « [...] verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action for two reasons : (a) to compensate for breakdowns in communication [...] ; and (b) to enhance the effectiveness of communication. [...] ». Selon Stern (1984, p. 229), cette compétence est de savoir se comporter pour ceux dont les compétences socioculturelle et grammaticale sont limitées, c'est-à-dire « to know how to be a 'foreigner' ».

1.10.3 D'autres conceptions de compétences langagières, dont celle du Conseil de l'Europe (2000)

Bachman (1990, p. 87 et ss, cité dans Kasper, 1997, p. 2) propose un modèle où la compétence langagière serait divisée en deux composantes : la compétence organisationnelle, qui comprend les connaissances des unités linguistiques et les règles pour unir ces unités ensemble pour en venir à en former une phrase ('grammatical competence') et un discours ('textual competence') puis la compétence pragmatique, qui se subdiviserait en compétence illocutionnaire et en compétence sociolinguistique :

'Illocutionary competence' can be glossed as 'knowledge of communicative action and how to carry it out'. The term 'communicative action' is often more accurate than the more familiar term 'speech act' because communicative action is neutral between the spoken and written mode, and the term acknowledges the fact that communicative action can also be implemented by silence or non-verbally.

'Sociolinguistic competence' comprises the ability to use language appropriately according to context. It thus includes the ability to select communicative acts and appropriate strategies to implement them depending on the current status of the 'conversational contract'.

Bachman (opt. cit.) propose une compétence pragmatique, concept passé sous silence par Canale et Swain (1980), à l'intérieur de laquelle il accorde clairement de l'importance aux compétences sociolinguistique et illocutionnaire.

Le Conseil de l'Europe (2000, p. 17) dans leur *Cadre commun de référence pour les langues*, dans lequel il a repensé la didactique des langues, propose les définitions des compétences suivantes :

Compétence à communiquer langagièrement : La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

En ce qui nous concerne, nous nous pencherons sur les compétences sociolinguistique et pragmatique. Le Conseil de l'Europe (2000, p. 18) donne la définition suivante de la compétence sociolinguistique :

La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

La définition de la compétence sociolinguistique de Canale et Swain (1980), cité dans Canale (1983), mentionnée au point précédent, pourrait être interprétée comme recouvrant partiellement la définition de la compétence pragmatique du Conseil de l'Europe (2000, p. 18) :

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. [...]

Cette définition ajoute à la notion de cohésion et de cohérence du discours, de nouvelles dimensions non négligeables, telles que l'utilisation fonctionnelle des actes de paroles, passées sous silence dans Canale et Swain (1980).

Pour le Conseil de l'Europe (2000, p. 93) :

La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Comme on l'a déjà souligné avec la compétence socioculturelle, et puisque la langue est un phénomène social, l'essentiel de ce qui est présenté dans le *Cadre de référence*, notamment en ce qui concerne le socioculturel, pourrait être pris en considération. Seront traités ici spécifiquement les questions relatives à l'usage de la langue et non abordées ailleurs : marqueurs des relations sociales [dont l'usage et choix des formes d'adresse], règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent.

Alors que nous considérons les actes langagiers comme étant attachés à leur contexte socioculturel, il nous semble impossible de séparer la compétence sociolinguistique et pragmatique telles que définies par le Conseil de l'Europe (2000), puisque nous les voyons comme étant interdépendantes.

Notre étude porte avant tout sur l'acquisition des actes langagiers, ce qui nous a amenée à examiner, entre autres, les compétences langagières. Par conséquent, il n'y a pas lieu de nous pencher davantage sur nombreux concepts de compétences langagières. Somme toute, nous aurions tendance à opter pour une compétence pragmatique qui tiendrait compte des facteurs essentiels mentionnés par Crystal (1985) et Bardovi-Harlig et Mahan-Taylor (2003) qui se résument à l'étude de la langue dans son contexte lequel inclut les actes langagiers, les divers éléments de la conversation et la dimension sociolinguistique. Toutefois, nous voyons pertinemment que les didacticiens de la langue devraient étoffer les travaux sur les concepts des compétences langagières.

1.11 Pertinence de notre recherche

Bardovi-Harlig et Mahan-Taylor (2003, p.1) considèrent que «the teaching of pragmatics aims to facilitate the learners' ability to find socially appropriate language for the situations they encounter».

À la lumière des écrits et des hypothèses émises sur l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte formel, et de l'acquisition, dans un contexte naturel, sur la présentation de la culture anthropologique trop souvent décontextualisée en contexte formel, sur la théorie du 'input + 1', sur l'accommodation, dont le phénomène de la convergence et le concept des croyances contextuelles mutuelles ainsi que la question des compétences, plus particulièrement sur la compétence pragmatique et plus précisément celle qui tiendrait compte de l'acquisition des actes langagiers et qui exposerait l'apprenant au contexte naturel, il faut tout naturellement se poser la question, à savoir comment l'enseignant doit s'y prendre pour atteindre les buts recherchés ? Par quel moyen pédagogique pourrait-il enseigner ou plutôt faire apprendre et faire développer cette compétence ? De surcroît, comment pourrait-il encourager l'acquisition et le développement des actes langagiers chez les apprenants ? Il nous a semblé que les documents sonores authentiques, les médias par exemple, pourraient servir d'outil et de démarche pédagogique permettant d'acquérir des actes langagiers.

Nous croyons que les documents sonores servent de médiation pour diffuser des actes langagiers dans leur contexte. Ils offrent l'opportunité de remarquer, par exemple, le contexte

naturel dans lequel on utilise les actes langagiers de la communauté cible, en l'occurrence, avec notre expérimentation, de la culture québécoise. Dans ces conditions, en attirant l'attention des étudiants sur ces actes langagiers diffusés dans les documents sonores, on pourra favoriser le développement de leur compétence pragmatique. De cette manière, cette démarche pédagogique est plutôt innovatrice. À cette fin, nous avons exploré comme médium, un extrait de film de type documentaire qui contenait un certain nombre d'actes langagiers, ici de même nature, les interrogatives.

Nous croyons que notre expérimentation démontrera que les interrogatives peuvent être acquises par le biais des documents sonores authentiques.

Dans le chapitre subséquent, nous décrirons la démarche méthodologique de notre recherche que nous avons effectuée avec des apprenants adultes du français langue seconde.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre précédent permet de circonscrire l'état des connaissances liées, de près et de loin, à la problématique de l'acquisition des actes langagiers. Quant à ce présent chapitre, il vise à présenter la méthodologie de notre recherche.

Dans ce chapitre, nous expliquons la démarche méthodologique de notre expérience qui a pour but de voir si les actes langagiers peuvent s'acquérir par le biais des documents sonores authentiques. Ainsi, avec vingt-neuf participants, nous avons visionné un extrait d'un document sonore authentique – un film québécois – contenant une série d'interrogatives. Notre recherche étant d'ordre quantitatif, nous avons attribué un pointage aux questions que les participants devaient rédiger avant et après le visionnement du film car notre préoccupation fondamentale est de démontrer, à l'aide de résultats obtenus, l'utilité d'une démarche d'enseignement – l'utilisation des documents sonores authentiques – qui aiderait les apprenants à améliorer une forme de compétence visant l'acquisition des actes langagiers. Notre étude consiste aussi, à l'aide d'une analyse comparative, à mesurer l'effet du visionnement du film dans le temps et de voir si certains facteurs démographiques des participants influenceraient leurs résultats.

2.1 Les variables

Afin de visualiser les facteurs mis en œuvre dans cette étude, les variables de la recherche sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 2.1
Variables

Variables indépendantes	
<u>Participants</u> :	Groupe A + Groupe B = 29 participants
Variables dépendantes	
<u>Étapes (É)</u> :	É0 : avant visionnement É1 : immédiatement après visionnement É2 : une semaine après visionnement É3 : trois semaines après visionnement
<u>Facteurs démographiques (FD)</u> :	FD1. Temps passé au Québec / É0-É1-É2-É3 FD2. Nombre de langues parlées / É0-É1-É2-É3 FD3. Fréquence des contacts avec les francophones / É0-É1-É2-É3

2.2 Les questions de recherche

Nos questions de recherche sont les suivantes :

- Est-ce qu'il y a une différence significative entre les résultats obtenus aux questions que les participants ont rédigées dans chaque groupe – groupe A et groupe B ?
- Est-ce qu'il y a une différence significative entre les résultats obtenus aux questions que les participants ont rédigées à chaque étape – avant le visionnement (l'étape 0) et après le visionnement à l'étape 1 (immédiatement après le visionnement du film), l'étape 2 (une semaine après le visionnement du film) et l'étape 3 (trois semaines après le visionnement du film) ?
 - ° D'abord, y a-t-il une différence significative entre les résultats obtenus aux questions que les participants ont rédigées avant le visionnement (l'étape 0) et après le visionnement à l'étape 1 (immédiatement après le visionnement du film), l'étape 2

(une semaine après le visionnement du film) et l'étape 3 (trois semaines après le visionnement du film) ?

° Ensuite, selon les délais qui suivent le visionnement, y a-t-il une différence significative entre les résultats obtenus aux questions que les participants ont rédigées à l'étape 1 (immédiatement après le visionnement) et l'étape 2 (une semaine après le visionnement du film), entre l'étape 1 (immédiatement après le visionnement) et l'étape 3 (trois semaines après le visionnement du film)?

° Enfin, selon les délais qui suivent le visionnement, y a-t-il une différence significative entre les résultats obtenus aux questions que les participants ont rédigées à l'étape 2 (une semaine après le visionnement du film) et l'étape 3 (trois semaines après le visionnement du film) ?

- Est-ce que certains facteurs démographiques influenceraient les résultats obtenus aux questions que les participants ont rédigées ? Plus précisément : Est-ce que la durée de résidence au Québec influence positivement les résultats à toutes les étapes ? Est-ce que le contact avec les francophones influence positivement les résultats à toutes les étapes ? Est-ce que le fait de parler plusieurs langues influence positivement les résultats à toutes les étapes ?

2.3 Présentation du contexte de la recherche

Avant de proprement aborder la méthodologie de la recherche, nous présentons le contexte dans lequel a eu lieu notre expérimentation.

2.3.1 Contexte institutionnel de notre expérimentation

Nous sommes chargée de cours du français langue seconde, depuis environ quatre ans, au Centre de l'Éducation permanente de l'Université McGill. Ayant principalement enseigné le français langue seconde aux adultes dans les milieux collégiaux et universitaires à Montréal, nous nous sommes sensibilisée aux besoins des étudiants que nous côtoyons. Nous notons que

le décalage entre le français dit « international », plus conforme au code écrit de la langue, auquel les étudiants sont exposés en salle de classe, et le français vernaculaire véhiculé par les francophones environnants cause une difficulté chez les étudiants, tant sur le plan de la compréhension que sur le plan de la production. La méconnaissance du registre informel de la langue de la part des étudiants et les paramètres d'un des cours qui nous avait été imposés, au moment de la recherche, nous ont amené l'idée de trouver un moyen de développer la compétence pragmatique chez les étudiants.

2.3.2 Caractéristiques de l'institution

Le Centre de l'Éducation permanente de l'Université McGill, université anglophone, de réputation internationale, située au centre ville de Montréal, offre aux adultes, généralement diplômés, des séminaires et des programmes de perfectionnement. Notre étude a été faite dans le cadre du Programme à temps partiel : programmes de langue française, qui en comportaient trois : le Programme intensif (SIF), le Programme à temps partiel et le Module de français en milieu de travail.

2.3.3 Description du programme : deux volets (linguistique et communicatif)

Le programme de langue française, auquel les participants étaient inscrits, comporte deux volets : un volet dit « linguistique », dont la démarche pédagogique est à 75 % linguistique et 25 % communicatif, l'autre dit « communicatif », dont la démarche pédagogique est à 75 % communicatif et 25 % linguistique. Dans le volet linguistique, l'enseignement vise un apprentissage plutôt analytique, mise sur la connaissance intériorisée des règles du français. Davantage d'importance (75 %) aux aspects formels de la langue y est accordée. Alors que dans l'autre volet, à 75 % communicatif, l'objectif principal vise davantage la simulation de cette connaissance intériorisée pour développer les habiletés de production et de compréhension, principalement à l'oral, mais aussi à l'écrit. Pour notre étude, nous avons alors sollicité les étudiants qui suivaient le cours du volet communicatif. Parmi ceux-ci, certains suivaient également le cours du volet linguistique ou l'avaient déjà suivi ou le suivraient éventuellement.

2.3.4 Classification et niveaux : 6 niveaux à 2 volets

Les étudiants qui s'inscrivent dans ce programme ont des besoins, en langue française, allant de niveau-seuil de communication à des besoins professionnels à long terme. Le niveau de compétence des nouveaux étudiants est déterminé par le test de classement de l'Université. Règle générale, nous pouvons estimer la marge d'erreur à un ou deux étudiants par groupe d'environ 15 à 20 étudiants. L'étudiant s'inscrit à un cours en fonction du niveau auquel le test l'a classé ou en fonction du cours qu'il a précédemment réussi dans le programme. Les étudiants doivent avoir suivi les cours des deux volets (linguistique et communicatif) avant de pouvoir accéder au niveau supérieur. Ce programme de langue française, dont le cursus a légèrement changé depuis, comportait 6 niveaux (à deux volets, donc 12 cours) qui menait à un Certificat de compétence en français.

Un deuxième classement moins formel, au jour 1 en classe, permet aux chargés de cours de resituer les étudiants au niveau approprié (un niveau supérieur ou inférieur).

2.3.5 Le niveau de nos participants

Nos participants faisaient nouvellement partie du cours qui était nommé Niveau 4 communicatif à l'époque, c'est-à-dire à la session du printemps 2005. Ce cours s'adressait aux étudiants qui avaient atteint un niveau intermédiaire bas, un niveau où l'interlangue est incomplète et imprécise, où les étudiants font encore un peu de transfert venant de la langue maternelle ou de l'anglais, des simplifications, des surgénéralisations et continuent parfois de former des règles erronées.

Ce cours avait pour objectif général de développer une compétence fonctionnelle de communication dans les situations courantes de la vie quotidienne et dans certaines situations sociales et professionnelles. Le cours vise une étude du vocabulaire, des actes de paroles, des savoir-faire communicatifs et des stratégies de communication orale et écrite.

Dans le cadre de notre recherche, ce cours nous apparaissait approprié puisque les étudiants étaient déjà relativement fonctionnels, parce que les interrogatives faisaient partie des objectifs

grammaticaux et que parmi les savoir-faire communicatifs à développer, il y avait «sélectionner les informations essentielles d'un document audio-vidéo» et qu'enfin, l'enseignement des actes de parole faisait partie des objectifs généraux.

2.4 Description des participants

Nous allons décrire, dans cette section, les participants qui ont participé à l'expérimentation.

2.4.1 Profil des participants

Grâce au questionnaire, qui portait sur les données démographiques, que nous avons distribué aux étudiants au moment où nous avons introduit l'expérimentation, nous avons pu avoir une idée générale du profil des étudiants : le sexe, l'âge, la nationalité, le(s) pays où ils ont habité et le nombre de mois ou d'années qu'ils y ont habité, les langues parlées autres que le français, dont celle parlée à la maison, le nombre d'années qu'ils habitent au Québec, la fréquence de contact qu'ils avaient avec les francophones. De plus, nous avons obtenu des renseignements sur leur parcours professionnel et académique tels que le niveau de scolarité, le pays et la ville où ils auraient possiblement étudié le français antérieurement et le travail qu'ils occupaient au moment du sondage (Voir le questionnaire sur les données démographiques en appendice C). Nous voulions voir si l'un ou l'autre de ces facteurs influencerait l'acquisition des actes langagiers, plus précisément les interrogatives, dans notre approche, c'est-à-dire par le biais des documents sonores authentiques.

Les réponses au questionnaire témoignent que nous avons affaire à une clientèle hétérogène sur tous les plans, personnel, professionnel comme culturel, allant de jeunes adultes à des adultes d'âge mûr mais dont la majorité est dans la trentaine. Nos étudiants étrangers proviennent d'un peu partout dans le monde, sans provenance de concentration géographique précise. La majorité des participants détient minimalement un diplôme universitaire dont le plus bas serait le baccalauréat. Plusieurs sont des étudiants étrangers, de passage à Montréal ou avec l'intention de s'y installer. Plusieurs autres sont des professionnels. Plusieurs de nos anglophones sont nés ici au Canada ou à Montréal même, dont certains ayant fait leurs études, de premier et/ou de deuxième et troisième cycle, à l'Université McGill et désirent développer d'autres

connaissances dans la même institution. D'autres sont venus de l'étranger pour venir travailler à Montréal, dont certains sont professeurs à l'Université. Encore là, le parcours en français de chacun est unique. Certains ont débuté leur formation en français au début de notre programme, d'autres avaient une base en français au moment de leur arrivée et à l'aide du test de ce programme de français, ils ont été classés au moment de s'inscrire. Nos étudiants anglophones qui ont fait leurs études primaires et secondaires au Québec ont suivi des cours obligatoires de français langue seconde dans le cadre du cursus du ministère de l'Éducation.

2.4.2 Nombre de participants

Nous avons, au départ, 29 participants. Comme nous l'expliquons au troisième chapitre, au point 3.2.1, nous avons traité les données de 24 des 29 participants.

L'expérience a été menée par nous-même avec deux groupes. Nous les avons nommés groupe A et groupe B. Le groupe B était composé des étudiants à qui nous enseignons nous-même. Ils ont servi de participants (au nombre de 14), pour faire notre expérimentation. Étant donné le nombre limité de participants, nous avons sollicité la participation des étudiants (15 participants) de l'autre groupe, le groupe A, qui suivaient le même cours enseigné par une autre chargée de cours. En plus d'avoir accès à un nombre plus important de participants, nous avons également cru qu'il serait intéressant de voir s'il y aurait des différences significatives, causées par l'influence de différentes chargées de cours, dans les résultats obtenus.

2.5 Justifications du choix des interrogatives

Nous estimons que les interrogatives sont l'un des actes langagiers fondamentaux pour établir une communication avec un interlocuteur. Nous soutenons que beaucoup d'apprenants ont peu de contacts avec les locuteurs natifs et quand ils en ont, il y a, pour la plupart du temps, un clivage entre le code que les apprenants connaissent, qui correspond plus au code écrit, et le code utilisé par les locuteurs natifs qui est beaucoup plus informel. De plus, comme point de départ, pour faciliter la communication lors d'une rencontre avec un étranger, la connaissance des différentes interrogatives sont indispensables. Un premier contact implique nécessairement une question-réponse pour faire connaissance.

2.6 Description du document sonore authentique

Comme nous les avons décrits à la section 1.10 du Chapitre I, la musique vocale, la télévision, les films (au cinéma, sur bande vidéo et sur DVD) et la radio sont des documents sonores authentiques.

2.6.1 Film

Parmi les nombreux documents sonores que nous avons examinés, il s'est avéré que parmi ceux-ci, un film nous fournissait une séquence intéressante et relativement courte de l'acte langagier que nous voulions exploiter, en l'occurrence les interrogatives.

2.6.2 Synopsis

La moitié gauche de frigo est un film, d'une durée d'une heure trente, qui met en vedette des acteurs québécois. Il a été produit en 2000 par Philippe Falardeau, en français, au Canada.

Davantage sous forme de documentaire, ce film traite de la recherche d'emploi de Christophe, un jeune ingénieur dans la trentaine. Son ami et colocataire Stéphane le suit, à l'aide d'une caméra, dans ses démarches quotidiennes ponctuées de déceptions et de remises en question.

2.6.3 Justification du film

Notre choix s'est arrêté sur ce film pour plusieurs raisons. D'un côté, le film contient beaucoup d'interrogatives. De l'autre côté, il est présenté sous forme d'un documentaire ; il n'apparaît pas comme un film scénarisé. De plus, le langage est spontané. Sans compter qu'on y présente des tranches de vie, comme celles de la vie réelle. Les personnages vivent une réalité proche de celles des étudiants. En somme, le film nous semblait tout à fait approprié puisque les personnages s'apparentent à la clientèle estudiantine de notre programme de français. Nos apprenants pouvaient ainsi s'identifier aux personnages et à la situation.

2.6.4 Scène visionnée

L'extrait du film que nous avons choisi en fonction de notre recherche, d'une durée d'environ deux minutes, est une suite de questions et de réponses.

La scène se passe dans un bar où trois personnes dans la trentaine et scolarisées de niveau universitaire, Christophe, son colocataire et une femme, interagissent. En raison du contexte, représentatif de la réalité, la communication est informelle.

2.6.5 Choix des énoncés

Le choix de la séquence du film était en fonction d'une partie du film où nous avions une suite continue de questions-réponses, soit l'acte langagier visé, les interrogatives. Dans ces conditions, les types de questions et de réponses étaient, par leur nature, hétérogènes, que nous décrirons au point 3.2.3 du Chapitre III. Pour que la tâche soit réalisable, nous estimions qu'une série de cinq questions-réponses suffirait. L'exercice en soi ne devait pas durer trop longtemps, dans le cadre de notre recherche et à cause des contraintes de temps du cours.

Nous n'avons dévoilé le titre du film aux étudiants qu'après la fin de l'expérimentation, afin de nous assurer qu'ils ne puissent visionner le film à la maison.

2.7 Description des questionnaires

2.7.1 Le nombre d'étapes

Notre expérimentation avait quatre parties, quatre étapes, et s'est faite en trois temps. L'étape 0 et l'étape 1 se sont faites le même jour. L'étape 0 représente le moment où nous introduisons notre expérimentation, où nous soumettions le questionnaire pour la première fois. À cette étape, sans avoir visionné l'extrait du film, les participants devaient rédiger les questions qui seraient susceptibles de générer les réponses fournies. À l'étape 1, les participants ont visionné le film. Aux étapes 1 à 3, les participants rédigeaient les questions qu'ils avaient entendues ou

qu'ils croyaient avoir entendues lors du visionnement. À l'étape 1, ils devaient rédiger les questions immédiatement après le visionnement du film. À l'étape 2, ils devaient rédiger les questions une semaine après le premier visionnement mais sans un nouveau visionnement et à l'étape 3, ils devaient les rédiger trois semaines après le premier visionnement, toujours sans nouveau visionnement. À la première étape, nous voulions voir la capacité des participants de rédiger des questions en fonction d'un contexte naturel. Aux autres étapes, nous voulions mesurer le degré de rétention dans le temps des questions entendues lors du premier visionnement.

2.7.2 Le nombre de questions

L'exercice comportait cinq couples question-réponse. Nous fournissions les réponses et les participants devaient fournir les questions qui pouvaient susciter ces réponses. Nous jugions que cette quantité de questions était raisonnable.

2.7.3 Les questionnaires

Les questionnaires sont composés de deux ou de quatre pages. Ils ont été distribués à toutes les quatre étapes, dont les deux premières pages étaient pratiquement identiques. Le premier questionnaire qui correspondait à l'étape 0 avait quatre pages : la première page contenait les consignes, qui étaient légèrement différentes à chaque étape, et le contexte de la scène visionnée. La deuxième page contenait le contexte, une seconde fois, et le questionnaire, dont seul le titre les distinguait d'une étape à l'autre. Enfin, les deux dernières pages contenaient les questions se rapportant aux données démographiques. Les trois autres questionnaires, qui correspondaient aux étapes 1 à 3, étaient composés de deux pages. Sur la première page, nous indiquions les consignes et sur la deuxième, nous présentions le questionnaire. À l'étape 1, qui était le moment où nous visionnions le film, nous avons distribué les deux pages en deux temps, c'est-à-dire que nous avons d'abord remis les consignes et le contexte puis après le visionnement, nous avons remis le questionnaire. Nous voulions que les participants portent leur attention sur la manière dont les actes langagiers étaient articulés dans le film. Par le fait même, nous voulions éviter que les participants aient les réponses sous les yeux et qu'ils écrivent les

questions pendant le visionnement. Aux deux dernières étapes, nous remettons les deux pages en même temps.

2.7.4 Les consignes

Sur la première page du questionnaire nous expliquions brièvement la recherche et nous fournissions le contexte du film, que nous avons répété sur la deuxième page : adultes québécois, Montréalais, scolarisés de niveau universitaire, dans la trentaine, dans un bar et communiquant dans un français informel. Sur la première page, nous donnions également les consignes qui variaient légèrement d'une étape à l'autre. À l'étape 0, nous demandions aux participants de formuler, le plus spontanément possible, pour chaque énoncé, une question qui pourrait générer la réponse fournie selon le contexte. Aux autres étapes (1 à 3), après visionnement, nous demandions alors aux participants d'écrire les questions qu'ils avaient entendues lors du visionnement à l'étape 1.

Nous avons dû verbalement mentionner aux participants, suite à certaines réactions pendant l'expérimentation officielle, qu'ils étaient autorisés à utiliser un dictionnaire mais qu'ils ne devaient, en aucun cas, écrire pendant le visionnement. Dans une éventuelle reprise de cette expérimentation, il est à conseiller d'ajouter par écrit ces points de détail.

2.7.5 L'aspect visuel du questionnaire

Sur la première page du questionnaire se trouvait les consignes et le contexte.

La deuxième page qui contenait, une seconde fois, le contexte et le questionnaire en soi, c'est-à-dire les réponses fournies et les espaces nécessaires pour permettre aux participants d'écrire les questions, devinées à l'étape 0 et entendues pour les étapes 1 à 3. Les réponses ont été fournies de deux manières : telles qu'elles étaient originalement dites dans le film, sous forme de code oral informel, puis, pour nous assurer que les participants saisissent bien les réponses, nous les avons réécrites, sous leur version originale, selon le code du français écrit. Au-dessus des réponses, il y avait une ligne continue sur laquelle les participants devaient écrire les questions qui correspondaient aux réponses fournies.

Au quatrième couple question-réponse, la question était en réalité composée de deux interrogatives. Dans le processus d'ajustement de notre questionnaire, nous nous sommes interrogée à savoir s'il était préférable d'y insérer deux lignes, au-dessus des réponses, plutôt qu'une, à toutes les réponses fournies ou seulement aux réponses des questions 4 ou plutôt une ligne à toutes les réponses fournies. Nous avons décidé d'opter pour l'uniformisation de la présentation en insérant une seule ligne à toutes les réponses, croyant ainsi que nous éviterions de biaiser les résultats que nous cherchions obtenir.

Nous n'avions pas inséré de point d'interrogation à la fin de la ligne continue qui leur servait à écrire les questions. Comme nous demandions de formuler des questions, nous avons tenu pour acquis que toutes les «phrases» que les participants allaient rédiger seraient des interrogatives. Dans les faits, la plupart ont inséré un point d'interrogation à la fin de leur phrase.

Chaque couple question-réponse était séparé par une ligne continue foncée pour bien distinguer les couples.

La troisième et la quatrième page contenaient des questions se rapportant aux données démographiques.

2.7.6 Les données démographiques

Le questionnaire de l'étape 0 contenait une troisième et quatrième pages sur lesquelles les participants devaient répondre aux questions portant sur leurs données démographiques et sur leur parcours académique et professionnel. Nous avons mentionné les éléments qui se trouvent sur ces pages au point 2.4.1. (Voir questionnaires en appendice C).

2.8 Validation de l'expérimentation

Nous avons officiellement soumis nos questionnaires à la session du printemps 2005. Aux deux sessions qui précédaient, hiver 2005 et automne 2004, nous avons mis à l'épreuve notre expérimentation avec une vingtaine d'étudiants qui suivaient, avec nous-même, le même cours,

soit Niveau 4 « Pratique de la communication », et avec cinq amis francophones. Suite à cette pré-expérimentation, nous avons apporté quelques modifications.

2.8.1 Ajustement de la soumission des questionnaires

Rappelons que notre expérimentation s'est faite en quatre temps que nous appelons étape : l'étape 0, étant avant le visionnement du film ; l'étape 1, immédiatement après avoir visionné trois fois le film ; l'étape 2, une semaine après le visionnement du film puis l'étape 3, trois semaines après le visionnement du film. En procédant par étape, nous pouvions constater le degré de rétention par rapport au délai temps.

À la session précédente, où nous avions mis à l'épreuve notre expérimentation afin de la valider, nous avons fait l'expérimentation en quatre temps. L'étape 0 et l'étape 1 se faisaient à intervalle de deux semaines. Nous avons alors remarqué qu'il était préférable de soumettre les deux questionnaires le même jour afin de réduire le plus possible le facteur absence pendant l'une ou l'autre des semaines où se déroulait l'expérimentation. En outre, nous avons évalué que cette présentation des deux étapes l'une à la suite de l'autre, le même jour, ne biaiserait pas ou peu les résultats que nous voulions obtenir. Pour l'expérimentation officielle, nous avons combiné l'étape 0 et l'étape 1 qui se faisait le même jour. Il s'est avéré qu'effectivement, aucun sujet n'a été absent durant notre expérimentation officielle. Par conséquent, nous n'avons pas dû éliminer de questionnaires dû à l'absence d'un des participants aux moments où nous soumettions les questionnaires, et ce, à toutes les étapes.

2.8.2 Ajustement de la mise en page

Voyant, au moment où nous validions notre questionnaire, que certains de nos participants avaient tendance à reconsulter la première page, nous avons répété, sur la version officielle du questionnaire, le contexte en haut de la deuxième page. Ainsi, nous pouvions nous assurer que le contexte serait plus présent à l'esprit.

Dans la version initiale du questionnaire, nous avons inséré une ligne foncée entre chaque groupe questions-réponses afin de permettre aux participants de bien dissocier les couples question-réponse. Pour des raisons purement esthétiques, nous avons pâli ces lignes.

Comme le quatrième couple question-réponse était en réalité composé de deux questions et de deux réponses, dans le processus d'ajustement de notre questionnaire, nous nous sommes interrogés à savoir s'il était préférable d'y insérer deux lignes, au-dessus des réponses, plutôt qu'une, à toutes les réponses fournies ou seulement aux réponses des questions 4 ou plutôt une ligne à toutes les réponses fournies. Nous avons décidé d'opter pour l'uniformisation de la présentation en insérant une seule ligne à toutes les réponses, croyant ainsi que nous éviterions de biaiser les résultats que nous cherchions obtenir.

Comme nous le mentionnons au point 3.2.4 du Chapitre III, la mise en page a eu des incidences sur l'interprétation des résultats.

2.9 Traitement de l'expérimentation

2.9.1 Les moments de l'expérimentation

L'expérimentation a eu lieu à la session du printemps 2005, moment ultime pour la faire. Nous n'avions pas une très grande marge de manœuvre à cause des contraintes du cours et de celles de l'expérimentation. D'une part, nous avons à tenir compte que la session ne durait que huit semaines. Il n'était pas prudent de commencer notre expérimentation la première semaine, qui est principalement consacrée à la mise à niveau des étudiants où certains peuvent changer ou être changés de groupes ou d'autres décident de ne pas poursuivre le cours. Ensuite, il fallait éviter d'autres semaines où le programme d'enseignement, entre autres à cause de différents types d'évaluations, ne le permettait pas. Enfin, nous voulions aussi que les enseignantes des deux groupes soient relativement synchronisées dans leur programme d'enseignement, le même type et le même nombre d'heures d'enseignement, au moment où nous soumettions les questionnaires, aux participants des deux groupes. D'autre part, nous avons à considérer la contrainte délai – en trois temps – de notre expérimentation : soit la deuxième semaine de cours – l'étape 0 (avant visionnement) et l'étape 1 (immédiatement après visionnement) – où nous

avons soumis les deux premiers questionnaires, soit la troisième semaine de cours – l'étape 2 (une semaine après le visionnement) – où nous avons soumis le troisième questionnaire, enfin, de même que la cinquième semaine du cours - l'étape 3 (trois semaines après visionnement).

2.9.2 Les étapes de l'expérimentation et la durée

Les questionnaires que nous avons soumis à chaque étape se trouvent en appendices C à F. On remarquera que nous avons écrit que nous allouions cinq minutes aux participants, à toutes les étapes, pour la rédaction des questions. Ce temps nous paraissait raisonnable, tant pour la tâche demandée que pour le temps sollicité. Or, détail qui nous avait échappé lors de la validation, nous avons dû ajuster le temps à allouer durant l'expérimentation officielle. Nous avons effectué l'étape 0 et l'étape 1 le même jour. Le tout a duré environ une heure quinze.

À l'étape 0, en environ dix minutes, nous avons d'abord donné verbalement une brève introduction de l'étude de la recherche en expliquant très brièvement ce que sont des actes langagiers. Ensuite, nous avons demandé aux étudiants s'ils voulaient participer. Aucun ne s'est objecté. Puis, nous avons expliqué le déroulement. Enfin, nous avons distribué le questionnaire de trois pages. Pour faire l'exercice, nous avons cru que cinq minutes suffiraient mais nous avons dû, à ce moment-là, leur accorder près d'une trentaine de minutes. Ils ont eu besoin d'environ quinze minutes pour lire les mêmes renseignements que nous venions de donner et les consignes, qui se trouvaient sur la première page puis d'environ quinze autres minutes pour rédiger sur la deuxième page, le plus spontanément possible, ce que seraient les questions aux réponses fournies, selon le contexte. Finalement, nous avons alloué un autre 10 minutes pour remplir la fiche démographique qui se trouvait à la troisième page.

À l'étape 1, dont le processus a duré une vingtaine de minutes, nous avons redistribué la page qui contenait les consignes qu'ils ont lues en environ cinq minutes. Ensuite, nous avons visionné l'extrait du film, que nous avons sélectionné en fonction de notre recherche, et ce trois fois (deux minutes fois trois). Le premier visionnement était pour que les participants aient une compréhension globale de l'extrait, le deuxième visionnement était pour qu'ils puissent remarquer les points de détails, enfin le troisième visionnement était dans le but qu'ils puissent consolider leur compréhension globale et leur compréhension plus spécifique des points de

détails. Immédiatement après le visionnement, à l'étape 1, nous avons distribué la deuxième page du questionnaire et les participants ont utilisé 10 minutes pour écrire les questions qu'ils croyaient avoir entendues.

Une semaine après le visionnement, à l'étape 2, les participants ont utilisé 10 minutes pour réécrire les questions qu'ils croyaient avoir entendues à la semaine précédente.

Trois semaines après le visionnement, à l'étape 3, en moins de 10 minutes, les participants ont réécrit les questions qu'ils croyaient avoir entendues trois semaines auparavant, lors de l'unique visionnement.

2.10 Le codage et l'attribution des valeurs pour chaque partie

Nous expliquerons dans cette partie la manière dont nous avons procédé pour analyser les données avant de les traiter avec des tests statistiques.

2.10.1 La numérotation des participants

La numérotation des participants a été faite de manière tout à fait aléatoire. Nous avons attribué les numéros de 1 à 24 selon l'ordre auquel se présentaient les participants lorsque nous avons commencé à traiter les données. Nous avons, par la suite, gardé la même numérotation.

2.10.2 La préparation au codage

Dans un premier temps, nous avons transcrit les questions, par étape, des participants dans un document Word, sous forme de tableau, afin de visualiser la manière dont nous procéderions pour l'analyse des données. Dans un deuxième temps, nous avons transcrit les questions rédigées par les participants, mais cette fois, par étudiant, dans un autre document Word, pour avoir une idée, avant l'analyse formelle, de la progression des étudiants.

2.10.3 La création de la grille

Suite à l'étape de visualisation des données en créant des tableaux dans Word, nous en sommes arrivée à créer, à part entière, une grille d'analyse qui nous permettrait de coder les données (les questions rédigées) des participants. Les valeurs (de 0 à 6) attribuées aux questions devaient mesurer le rapprochement sémantico-grammatical entre les questions que les participants avaient rédigées et celles qui sont effectivement dites dans l'extrait du film.

2.10.4 La validation de la grille

Nous avons fait environ six versions de la grille d'analyse avant d'en arriver à la version finale de la grille. Dans le processus de création et d'ajustement, nous nous sommes posé différentes questions. Nous nous demandions si nous devions attribuer des valeurs, comme des demi-points par exemple, aux lettres qui nuançaient les définitions, et nous cherchions la manière dont nous devions interpréter le quatrième couple question-réponse qui en fait était composé de deux interrogatives et dont l'ordre des éléments des questions était mélangé.

Avant d'arrêter notre choix, nous avons demandé à la collègue de travail, titulaire de l'autre groupe de participants (groupe A), de coder, de son côté, sans connaître notre propre codage, les données de tous les participants. Après certaines discussions sur l'interprétation des données, nous avons une autre fois ajusté notre grille jusqu'à ce qu'elle nous permette d'attribuer, le plus objectivement possible, une valeur numérique aux questions rédigées par les participants.

La première fois que nous avons codé les données, nous avons attribué des valeurs numériques appuyées par des lettres qui les précisaient. Les lettres nous ont permis de faire une évaluation plus pointue des données. Cette façon de codifier est devenue, par le fait même, plus facilement discutable, au moment où nous devons comparer nos codifications avec notre collègue qui a participé, elle aussi, de son côté au codage. Or, au moment de comptabiliser les données, nous avons ignoré les lettres, voyant la complexité de la transformation de ces lettres en valeur numérique et que finalement, ne voyant pas la pertinence de les considérer. Ainsi, seule la valeur des chiffres de 0 à 6 a servi pour la comptabilisation des données.

La version complète de la grille de critères d'analyse avec exemples à l'appui se trouve en appendice A.

2.10.5 Les valeurs attribuées aux données (questions) des participants

Nous avons attribué des valeurs à chaque question rédigée par les participants pour les quatre étapes : l'étape 0, étant avant le visionnement du film, l'étape 1, immédiatement après avoir visionné trois fois le film, l'étape 2, une semaine après le visionnement du film puis l'étape 3, trois semaines après le visionnement du film.

En résumé, six valeurs peuvent être attribuées à chaque question rédigée, de 6 à 0, partant de parfaite équivalence aux questions effectivement dites dans le film (score 6). Moins il y avait d'équivalence aux questions produites dans le film, plus bas était la note attribuée. En l'absence d'une question rédigée, un score de 0 était attribué pour ce couple question-réponse. Ces chiffres sont accompagnés de lettres allant de a à f, dont le but était de décrire le plus finement possible chacune des catégories liés au score et d'éviter le plus possible des confusions d'interprétation par différents utilisateurs de cette grille. La grille complète des critères d'analyse accompagnés d'exemples se trouve dans l'appendice A.

Tableau 2.2
Grille de codage : critères d'analyse

6 : Parfaite équivalence
5 : Presque parfaite équivalence
<ul style="list-style-type: none"> • quelques [un-deux] éléments mineurs <u>changés</u>^a, <u>manquants</u>^b, <u>ajoutés</u>^c • transcription de l'interrogative dont la phonétique est identique ou presque à l'acte langagier énoncé dans le document sonore • erreurs typographiques, orthographiques ou grammaticales • les mots-clés sont présents
4 : Presque équivalence
<ul style="list-style-type: none"> • un certain nombre d'éléments <u>non-significatifs</u> sont <u>changés</u>^a, <u>manquants</u>^b, <u>ajoutés</u>^c • dans la structure • le sens reste inchangé • les mots-clés sont présents

<p>3 : Relativement près de celle du film dans le sens et dans la structure mais avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un certain nombre d'éléments <u>significatifs</u> sont <u>changés</u>^a, <u>manquants</u>^b, <u>ajoutés</u>^c dans la structure • le sens est légèrement modifié • transcription de l'interrogative dont la phonétique est semblable à l'acte langagier énoncé dans le document sonore • les mots-clés sont présents <p>2 : Non-équivalence au film</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulée autrement que dans le document sonore mais <u>compatible au contexte</u>. • génère la réponse inscrite. <p>1 : La question ne génère pas la réponse</p> <ul style="list-style-type: none"> • dans le <u>sens</u>^a • dans la <u>structure</u>^b • confusion avec les lignes / réplique à la réponse précédente <p>Aucune possibilité d'interprétation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • éléments qui appartiennent à une autre langue^d • phrase trop agrammaticale / asémantique^e • réplique à la réponse précédente^f <p>0 : Pas de réponse</p>

2.10.6 Les valeurs initialement attribuées aux données démographiques

Nous avons également codé les données démographiques qui nous intéressaient. On remarquera, au Chapitre III, à la section 3.3.3, que certaines valeurs ont été regroupées au moment de l'analyse statistique.

Pour la question « Type de contacts en français avec des francophones », aux réponses possibles, nous avons attribué la valeur 4 à « presque quotidiennement », la valeur 3 à « assez fréquemment », la valeur 2 à « occasionnellement », la valeur 1 à « presque jamais » et la valeur 0 à « jamais ».

Pour la question «Temps passé au Québec», nous avons attribué la valeur 3 à ceux qui habitent au Québec depuis plus de cinq ans, la valeur 2 à ceux qui habitent au Québec depuis moins de cinq ans mais plus d'un an, la valeur 1 à ceux qui habitent au Québec depuis moins d'un an.

Pour la question «Nombre de langues parlées à part le français», nous avons attribué la valeur 4 à ceux qui parlent quatre langues et plus, la valeur 3 à ceux qui parlent trois langues, la valeur 2 à ceux qui parlent deux langues et la valeur 1 à ceux qui ne parlent qu'une seule langue.

2.11 Le traitement des données

Pour traiter les données que nous avons codées, nous avons procédé en deux étapes. Nous avons d'abord compilé les données dans des feuilles de calcul à l'aide du logiciel Excel et par la suite, ces données ont été analysées grâce à des tests statistiques.

2.11.1 Le codage des données avec Excel

Après avoir déterminé les critères d'analyse, nous avons créé, dans Excel, des tableaux dans lesquels nous avons copié les résultats obtenus, à toutes les étapes, aux trois premières et à la cinquième question. Nous avons éliminé la question 4 comme nous le mentionnerons au point 3.2.4 du Chapitre III. À l'aide du logiciel Excel, nous avons effectué la somme des résultats.

Nous voulions voir la différence des résultats obtenus par les participants selon les deux groupes (A et B), pour l'ensemble des étudiants et pour chaque étudiant. Pour ce faire, nous avons comparé les résultats, des quatre questions, aux étapes 1, 2 et 3 par rapport à l'étape 0. Nous avons également regardé la différence des résultats obtenus par les participants à l'étape 2 par rapport à l'étape 1, à l'étape 3 par rapport à l'étape 2.

Pour les données démographiques, nous leur avons attribué les valeurs de 4 à 0 ou de 3 à 0 selon les réponses des participants. Enfin, à l'aide des tableaux créés dans lesquels nous avons les résultats des étudiants, nous avons pu voir s'il y avait une certaine corrélation entre les résultats obtenus et les variables données démographiques.

2.11.2 Les résultats statistiques

Nous avons eu recours à Monsieur Bertrand Fournier, du Service de Consultation en Analyse de Données (SCAD) de l'Université du Québec à Montréal, pour réaliser le traitement statistique de nos données. Les tests statistiques nous ont permis d'obtenir les résultats des Anova qui analysent les variances. Une analyse de variance à mesures répétées a été effectuée pour comparer les moyennes obtenues et pour examiner les scores obtenus sur la même variable mesurée à plusieurs temps : les étapes, c'est-à-dire avant le visionnement du film et après le visionnement du film, qualifié de facteur temps. Ainsi, nous pouvions examiner l'effet du visionnement sur les participants.

Nous avons obtenu, dans un premier temps, les effets individuels de chaque variable séparément, à savoir les résultats obtenus à chaque étape pour les deux groupes puis pour l'ensemble des deux groupes, mais aussi les effets d'interaction de deux ou plusieurs variables, à l'instar les moyennes obtenues par les participants par rapport aux étapes, les résultats obtenus d'une étape par rapport à une autre ainsi que le rapport entre les données démographiques et les résultats obtenus à ces étapes. Enfin, dans le traitement des données démographiques, un test d'ajustement pour les comparaisons multiples Tukey-Kramer a été effectué pour identifier les catégories qui se distinguent par rapport à un facteur temps, l'étape 0.

Grâce à ces tests, nous avons obtenu des valeurs critiques nous indiquant si les résultats obtenus sont significatifs, des écarts type nous donnant les écarts de chaque score par rapport à la moyenne et nous indiquant comment le groupe se situe individuellement par rapport au groupe ainsi que la statistique F nous indiquant l'écart qui existe entre les valeurs obtenues pour l'analyse des valeurs à mesures répétées (l'effet temps des différentes étapes).

Dans le chapitre suivant, les résultats seront présentés sous forme de tableau, discutés et interprétés.

CHAPITRE III

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats provenant des analyses effectuées sur les données. Dans cette partie de notre mémoire, nous nous intéresserons à l'interaction entre les variables indépendantes et les variables dépendantes mises en œuvre dans cette étude, présentées dans le tableau 2.1 du chapitre précédent.

L'objectif principal de la recherche est de savoir si les actes langagiers peuvent s'acquérir par le biais des documents sonores authentiques. Nous avons alors opté pour des tests quantitatifs.

Ce chapitre est divisé en trois sections. Dans la première section, nous exposons les balises, soit le nombre de participants retenus, le pointage, la nature des questions, l'élimination de la question 4, et les deux groupes qui ont délimité le processus de notre expérimentation. Dans la deuxième section, nous présenterons la moyenne des résultats obtenus par les participants à chaque étape (facteur temps) pour chaque groupe puis pour les deux groupes confondus. Enfin, nous vérifierons s'il est possible d'établir une corrélation entre les résultats obtenus et les données démographiques telles que le temps au passé au Québec, le nombre de contacts avec les francophones et le nombre de langues parlées. En somme, nous tenterons de répondre à nos questions de recherche en présentant les résultats obtenus et en interprétant ces résultats.

3.1 Nos questions de recherche

Pour préparer à la lecture, rappelons ici, nos questions de recherche :

- ° Est-ce qu'il y a une différence significative entre les résultats obtenus dans chaque groupe ?

- ° Est-ce qu'il y a une différence significative entre les résultats obtenus à chaque étape, c'est-à-dire : D'abord, y a-t-il une différence significative entre les résultats obtenus avant le visionnement (l'étape 0) et après le visionnement à l'étape 1 (immédiatement après le visionnement du film), l'étape 2 (une semaine après le visionnement du film) et l'étape 3 (trois semaines après le visionnement du film) ? Ensuite, selon les délais qui suivent le visionnement, y a-t-il une différence significative entre les résultats obtenus à l'étape 1 (immédiatement après le visionnement) et l'étape 2 (une semaine après le visionnement du film), entre l'étape 1 (immédiatement après le visionnement) et l'étape 3 (trois semaines après le visionnement du film) ? Enfin, selon les délais qui suivent le visionnement, y a-t-il une différence significative entre les résultats obtenus à l'étape 2 (une semaine après le visionnement du film) et l'étape 3 (trois semaines après le visionnement du film) ?
- ° Est-ce que certains facteurs démographiques influenceraient les résultats, plus précisément : Est-ce que la durée de résidence au Québec influence positivement les résultats à toutes les étapes ? Est-ce que le contact avec les francophones influence positivement les résultats à toutes les étapes ? Est-ce que le fait de parler plusieurs langues influence positivement les résultats à toutes les étapes ?

3.2 Les balises de notre expérimentation

Avant de présenter les résultats proprement dits, nous exposerons les caractéristiques de notre échantillonnage qui ont déterminé le traitement des données : le nombre de participants retenus, le nombre de point attribué, la nature des questions, les questions retenues et les deux groupes de participants qui ont été soumis à l'expérimentation.

3.2.1 Le nombre de participants retenus

Au départ, nous avons 29 participants. Pour les raisons que nous expliquons ci-dessous, nous avons rejeté les questionnaires de 5 participants et nous n'avons donc traité que les résultats de 24 participants.

Comme nous l'avions expliqué au point 2.8.2 du deuxième chapitre, nous avons apporté des changements à la mise en page. Dans les versions préliminaires des questionnaires, les couples questions-réponses étaient séparés par une ligne foncée. Dans leur version officielle, dont l'exemplaire se trouve en appendice C, pour des raisons esthétiques, nous avons pâli ces lignes. Ces lignes probablement trop subtiles n'ont pas permis, pour certains participants, de distinguer les couples question-réponse et par conséquent, ils ont confondu les éléments et ont écrit des questions aux réponses précédentes alors qu'il fallait écrire la question à la réponse qui suivait.

Ainsi, deux des vingt-neuf participants de départ, mais aussi parce que ces mêmes participants n'ont pas pu faire l'exercice jusqu'à la fin puisqu'ils ont abandonné en cours de session, avant la fin de notre expérimentation, n'ont pas pu répondre à l'exercice correctement. Nous n'avons donc pas pu traiter les données de ces participants.

Deux autres étudiants ont également abandonné le cours avant la fin de l'expérimentation. Nous nous attendions à ce qu'il y ait des abandons puisque c'est un fait récurrent. Comme nous l'expliquons au point 2.7.1 du deuxième chapitre, nous avons tenté de contrôler ce facteur, du mieux que nous pouvions, en soumettant le questionnaire des deux premières étapes le même jour.

Pour d'autres raisons, nous avons dû rejeter un autre questionnaire : un étudiant ne semblait pas avoir pris l'exercice au sérieux ou n'avait pas compris le but de l'exercice. Les questions qu'il avait écrites étaient hors contexte. Nous qualifions cet incident d'impondérable et rien dans le processus ne pourrait prévenir ce type de situation.

3.2.2 Nombre de pointage

Notre grille d'évaluation donnait la possibilité d'obtenir un maximum de 6 points à chaque question (5 questions), soit un pointage maximal de 30 à chaque étape (4 étapes), donc un résultat maximal de 120 pour l'ensemble des questions et des étapes. Par contre, pour les raisons que nous expliquerons au point 3.2.4, seules 4 questions seront considérées, soit un pointage maximal de 24 à chaque étape, donc un résultat maximal de 96. Selon les besoins

des traitements des données, dans Excel ou statistiques, la somme des résultats a été convertie en moyenne, comme on pourra le constater au point 3.3.

3.2.3 La nature des questions

Comme nous l'avons expliqué au point 2.6.5 du deuxième chapitre, le choix de la séquence du film était en fonction d'une partie du film où nous avons une suite continue de questions-réponses, soit l'acte langagier visé, les interrogatives. Dans ces conditions, les types de questions et de réponses étaient, par leur nature, hétérogènes et par le fait même, ont ajouté un niveau de difficulté. Nous voulions volontairement exposer les participants à ce type de situation puisque, rappelons-le, nous voulions les exposer au contexte naturel de communication et que, en situation réelle, il n'existe pas de correspondance parfaite question-réponse.

Nous commenterons les questions que nous avons obtenues à partir des tendances générales que nous avons observées pendant le codage des données obtenues des cobayes (amis francophones et anciens étudiants) pour l'étape 0, lors de l'expérimentation à l'essai, et des participants, au moment de notre expérimentation officielle, pour toutes les étapes. On pourra spécifiquement visualiser les données obtenues, par les participants, à l'expérimentation officielle, ainsi que le codage attribué à chacune des données, en consultant l'appendice B.

Tableau 3.1
Couple question-réponse 1

Question du scénario à rédiger
Femme au chômeur : - <u>C'est qui lui ?</u>
Réplique du scénario donnée
Chômeur à la femme : - Lui, c'est mon coloc mais i' peut pas t' parler.
(Lui, c'est mon colocataire mais il ne peut pas te parler.)

La question 1 est une courte question (4 unités) dont la réplique présentée génère presque automatiquement la question. Un grand nombre de participants ont réussi à rédiger la question appropriée avant le visionnement mais, règle générale, elle était formulée dans un

français formel, plus académique, plus selon le code écrit. Après le visionnement, la question rédigée correspondait davantage à la manière dont elle avait été formulée dans le film.

Tableau 3.2
Couple question-réponse 2

Question du scénario à rédiger
Femme au chômeur : - <u>Qu'est-ce qu'i' fait ?</u>
Réplique du scénario donnée
Chômeur à la femme : - I' fait un film sur la recherche d'emploi. (- Il fait un film sur la recherche d'emploi.)

La question 2 est une courte question (6 unités) dont la réplique présentée pourrait générer la question mais pas nécessairement. Avant le visionnement, un moins grand nombre de participants ont réussi à formuler la question recherchée. Après le visionnement, un plus grand nombre de participants avaient pu écrire la question recherchée et ce, presque à la manière dont elle avait été formulée dans le film.

Tableau 3.3
Couple question-réponse 3

Question du scénario à rédiger
Femme au chômeur : - <u>Oh, pour les nouvelles ?</u>
Répliques du scénario données
Chômeur au coloc : - Euh. C'est-tu pour la télé ? (- Euh. Est-ce que c'est pour la télévision ?)
Coloc :- Non, c't'un documentaire, c'pas un reportage. (- Non, c'est un documentaire. Ce n'est pas un reportage.)

La question 3, composée d'une interjection et d'une phrase interrogative, est une courte question (4 unités). Les répliques données, composées d'une question et d'une affirmation, ne génèrent pas la question. Avant visionnement, toute question, bien formulée en français, sémantiquement liée aux répliques et compatible au contexte, serait susceptible de correspondre à la réponse. Après le visionnement, un bon nombre de participants ont réussi à inscrire la question presque pratiquement comme elle avait été formulée dans le film, mis à part le fait qu'aucun sujet n'a noté l'interjection «euh», ce qui n'importe pas puisque cette

interjection ne correspond à un acte langagier de type interrogatif. Comme la question est relativement courte (comme les questions 1 et 2), nous attribuons la réussite de plusieurs participants par le fait qu'elle est donc assez facile à saisir et à assimiler. Il nous apparaît ainsi plus évident ici, avec ce couple question-réponse 3, pour lequel il était impossible de formuler la bonne question avant le visionnement du film.

Tableau 3.4
Couple question-réponse 4

Question du scénario à rédiger
Femme au coloc : - <u>S'cuse, mais ça va intéresser qui ça ? Non mais, j'veux dire, qui va aller voir ça ?</u>
Répliques du scénario données
Coloc à la femme : - C't'une bonne question. J'l'sais pas. (- C'est une bonne question. Je ne le sais pas.)
Franchement... Pas toi, ça a l'air ! (- Franchement... Pas toi, il me semble !)

La question 4, composée de deux interrogatives distinctes, est longue (17 unités). Les répliques ne génèrent pas les questions. Toute question (une question ou plusieurs), bien formulée en français, sémantiquement liée aux répliques et compatible au contexte, serait susceptible de correspondre à la réponse. Or, notre questionnaire fournit deux réponses subséquentes et dans le film, deux questions subséquentes ont été dites. Dans ces conditions, avant le visionnement, personne n'avait réussi à formuler les questions souhaitées. Après le visionnement, peu d'étudiants ont réussi à reproduire les deux questions telles qu'elles avaient été dites dans le film. Plusieurs ont formulé une question qui contenait une partie des deux questions. Pour cette raison, il nous a été impossible de traiter les données obtenues. Comme nous l'expliquons dans la section suivante, nous avons donc éliminé ce couple question-réponse de notre analyse.

Tableau 3.5
Couple question-réponse 5

Question du scénario à rédiger
Femme au coloc : - <u>Pis, t'es payé pour ça ?</u>
Réplique du scénario donnée
Coloc à la femme : - Grassement payé.
(- Je suis grassement payé.)

La question 5 est une question relativement courte (6 unités) dont la réplique présentée pourrait générer la question. Un bon nombre de participants ont bien trouvé la question avant le visionnement mais, règle générale, elle était formulée dans un français formel, plus académique, plus selon le code écrit. Après le visionnement, un bon nombre de participants ont réussi à inscrire la question presque comme elle avait été formulée dans le film, mis à part le fait qu'aucun sujet n'a noté le connecteur «pis», ce qui importe peu puisque cette interjection ne correspond à un acte langagier de type interrogatif.

3.2.4 Élimination du couple questions-réponses 4

Nous n'avons pas pu traiter le couple questions-réponses 4. Deux facteurs pourraient en être la cause. L'aspect de notre questionnaire et/ou la nature de la question semblent avoir amené certaines confusions de la part des participants. Nous croyons, d'un côté, que la présence d'une seule ligne continue, comme nous l'avons expliqué au point 2.8.2 du deuxième chapitre, sur laquelle les participants devaient écrire les questions qui correspondaient aux réponses fournies, aurait pu amener les participants à n'écrire qu'une seule interrogative. Nous pensons, d'un autre côté, qu'étant donné que ce quatrième couple question-réponse était composé de deux réponses et exigeait deux interrogatives, comme nous l'avons décrit au point 3.2.3, le niveau de difficulté était trop élevé. Enfin, nous pourrions avancer également qu'il n'y avait qu'un seul couple question-réponse constitué de cette manière de sorte que les participants n'étaient pas suffisamment sensibilisés à la possibilité qu'il pouvait y avoir plus d'une interrogative générant la réponse ou les réponses dans ce que nous appelons «le couple question-réponse».

Par conséquent, le codage de cette question s'avérait impossible. Nous avons donc dû éliminer cette question dans le traitement des données et ce, aux quatre étapes.

3.2.5 Deux groupes

Comme nous l'expliquions au point 2.4.2 du deuxième chapitre, nous avons deux groupes distincts pour notre expérimentation : le groupe A dont l'enseignante était une collègue de travail et le groupe B dont nous étions l'enseignante. On verra, au point 3.3.1 de ce chapitre, qu'il n'y a pas de différences significatives dans les résultats entre les participants appartenant au groupe A et les participants appartenant au groupe B. Suite à cette constatation, les statistiques traiteront les données pour l'ensemble des deux groupes.

3.3 Les résultats statistiques

Grâce aux calculs statistiques, on verra les résultats qui sont significatifs et non significatifs. On obtiendra les résultats statistiques pour les différences entre les moyennes obtenues pour l'ensemble des quatre questions à chacune des quatre étapes entre les deux groupes. Ensuite, on observera l'effet temps (les étapes) sur les résultats obtenus pour l'ensemble des deux groupes. Enfin, on voudra vérifier s'il existe un rapport entre les résultats obtenus et les données démographiques. Pour analyser les différences entre les moyennes, nous avons eu recours, comme technique statistique, à l'analyse de variance Anova.

3.3.1 Résultats des anova des résultats à chaque étape pour les groupes (A et B)

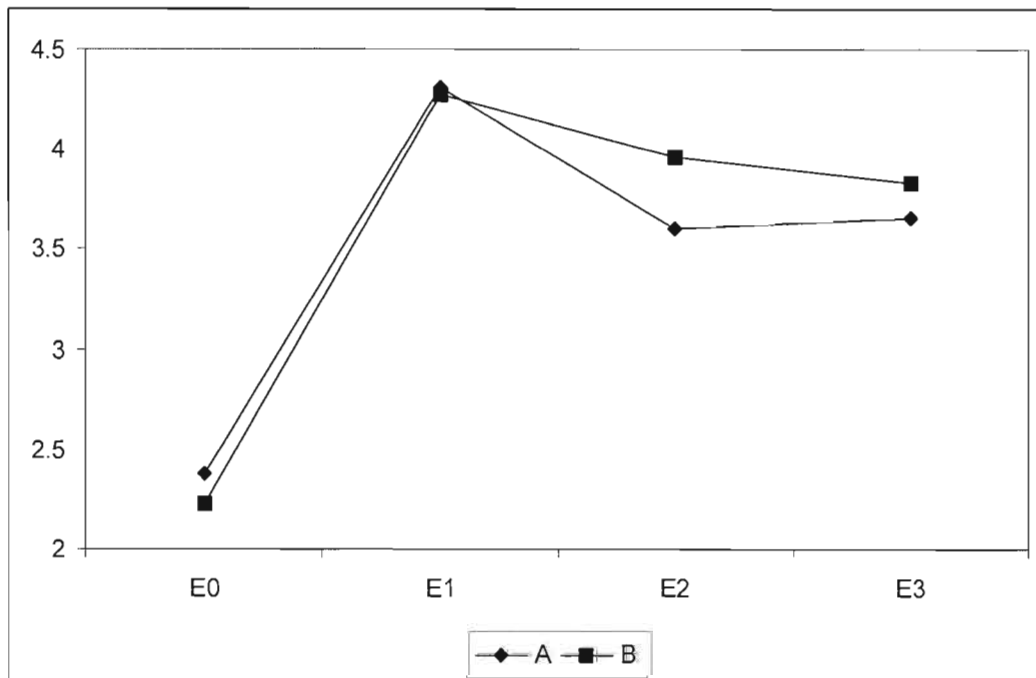
Nous avons voulu comparer les résultats obtenus par les deux groupes. Nous voulions savoir si le fait que les deux groupes, qui avaient eu deux enseignantes différentes, aurait une incidence sur les résultats. Notre question de recherche était : Est-ce qu'il y a une différence significative entre les résultats obtenus dans chaque groupe ?

Tableau 3.6
Résultats des anova des résultats à chaque étape selon groupes (A et B)

Étapes	La statistique F (1,22)	Valeur critique (p-valeur)
Étape 0	0,19	0,6668
Étape 1	0,02	0,9018
Étape 2	1,16	0,2933
Étape 3	0,33	0,5737

Effectivement, il s'avère que selon les valeurs critiques, celles-ci étant plus élevées que 0,05, aucun des résultats n'est significatif. Par conséquent, il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes, et ce pour toutes les étapes.

Figure 3.1
Résultats des anova des résultats à chaque étape selon groupes (A et B)



Les symboles, le losange pour le groupe A et le carré pour le groupe B, accompagnés d'une courbe, de la figure 3.1 correspondent aux résultats obtenus, à chaque étape, par chacun des groupes. Nous voyons qu'il n'existe qu'une légère différence, mais elle est non significative, dans les résultats obtenus entre les deux groupes, et ce, à chaque étape.

Tableau 3.7
Comparaisons des étapes – Test global

Test global	La statistique F (3,66)	Valeur critique (p-valeur)
Interaction Temps Groupe	0,83	0,4814
Effet Temps	47,94	< 0,0001

Ce test de comparaison globale a été effectué pour les quatre mesures - les quatre étapes – (3,66), c'est-à-dire 4 mesures moins 1 degré de liberté sur 24 participants moins 1 degré de liberté par groupe (x 3), nous donne 66.

Ces données viennent confirmer ce qui a été dit précédemment. La valeur critique 0,4814 nous indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes par rapport à l'interaction avec le temps. Par conséquent, nous pouvons confondre les deux groupes. La valeur critique 0,0001 nous indique que l'effet temps est significatif, c'est-à-dire que les résultats obtenus sont différents à chaque étape, pour l'ensemble des participants, et qu'il y a lieu de pousser les tests plus loin.

La statistique F, effectuée pour l'ensemble des quatre étapes (3,66), c'est-à-dire 4 étapes moins 1 degré de liberté sur 24 participants moins 1 degré de liberté par groupe (x 3), nous donne 66. Elle nous indique l'écart des résultats obtenus entre les groupes, qui comme notre valeur critique nous l'indiquait, n'est pas significatif et l'écart des résultats obtenus par rapport à l'effet temps, dont le chiffre relativement élevé nous indique que l'effet temps est considérable.

Avant tout, pour une raison générale, nous ne nous attendions pas à voir de différences significatives dans les résultats obtenus entre les deux groupes, puisque le contexte était le même pour tous : les participants avaient tous été classés au niveau 4 « Pratique de la communication » des programmes de langue française de l'Éducation permanente de McGill. Ainsi, les objectifs spécifiques et généraux du cours étaient les mêmes pour tous. Ensuite, pour une raison plus spécifique, l'approche pédagogique des deux enseignantes étaient très similaires parce qu'elles avaient relativement la même vision de l'enseignement de ce cours et elles avaient l'habitude de coopérer sur l'élaboration du cours et la confection du matériel.

Par conséquent, dorénavant, nous traiterons les données pour l'ensemble des deux groupes.

3.3.2 Résultats des anova à mesures répétées des résultats à chaque étape (E0, E1, E2 et E3) pour l'ensemble des deux groupes (A et B)

Nos questions de recherche étaient : Est-ce qu'il y a une différence significative entre les résultats obtenus à chaque étape, c'est-à-dire : D'abord, y a-t-il une différence significative entre les résultats obtenus avant le visionnement (l'étape 0) et après le visionnement à l'étape 1 (immédiatement après le visionnement du film), l'étape 2 (une semaine après le visionnement du film) et l'étape 3 (trois semaines après le visionnement du film)? Ensuite, selon les délais qui suivent le visionnement, y a-t-il une différence significative entre les résultats obtenus à l'étape 1 (immédiatement après le visionnement) et l'étape 2 (une semaine après le visionnement du film), entre l'étape 1 (immédiatement après le visionnement) et l'étape 3 (trois semaines après le visionnement du film)? Enfin, selon les délais qui suivent le visionnement, y a-t-il une différence significative entre les résultats obtenus à l'étape 2 (une semaine après le visionnement du film) et l'étape 3 (trois semaines après le visionnement du film) ?

Tableau 3.8
Comparaisons des étapes

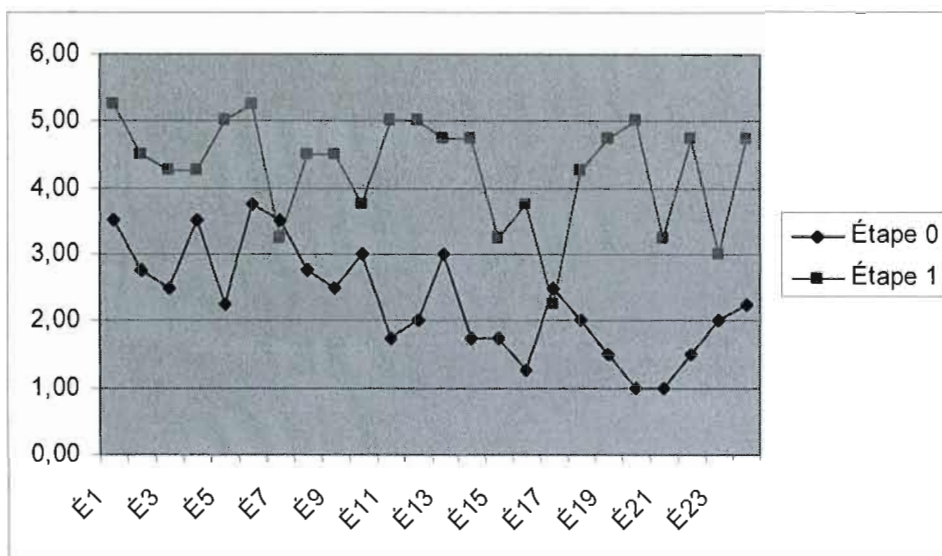
Étapes	Temps	
	La statistique F (1,22)	Valeur critique (p-valeur)
Étape 0 vs Étape 1	77,78	<0,0001
Étape 0 vs Étape 2	53,14	<0,0001
Étape 0 vs Étape 3	47,72	<0,0001
Étape 1 vs Étape 2	10,90	0,0033
Étape 1 vs Étape 3	22,80	<0,0001
Étape 2 vs Étape 3	0,17	0,6882

Selon les valeurs critiques inférieures à 0,05, les résultats sont significatifs sauf entre l'étape 2 et 3, ce qui implique que les résultats obtenus diffèrent de manière significative entre l'étape 0 et les étapes 1, 2 et 3 et entre l'étape 1 et les étapes 2 et 3. Malgré que les résultats ne soient pas significatifs entre l'étape 2 et 3, nous constatons que les résultats à toutes les étapes ont augmenté depuis l'étape 0, comme l'illustre la figure 3.1 (présentée antérieurement) et les figures 3.2 à 3.7 (présentées subséquemment).

La statistique F, effectuée pour l'ensemble des deux groupes (1,22), c'est-à-dire 2 groupes moins 1 degré de liberté sur 24 participants moins 1 degré de liberté par groupe (x 2), nous donne 22. Elle nous indique l'écart des résultats obtenus entre les étapes, le plus grand observé est à l'étape 0 (avant visionnement) par rapport à l'étape 1 (immédiatement après le visionnement). En comparant les étapes subséquentes, on remarque un écart significatif entre l'étape 2 par rapport à l'étape 1. Enfin, on remarque que l'écart est très petit entre l'étape 3 par rapport à l'étape 2.

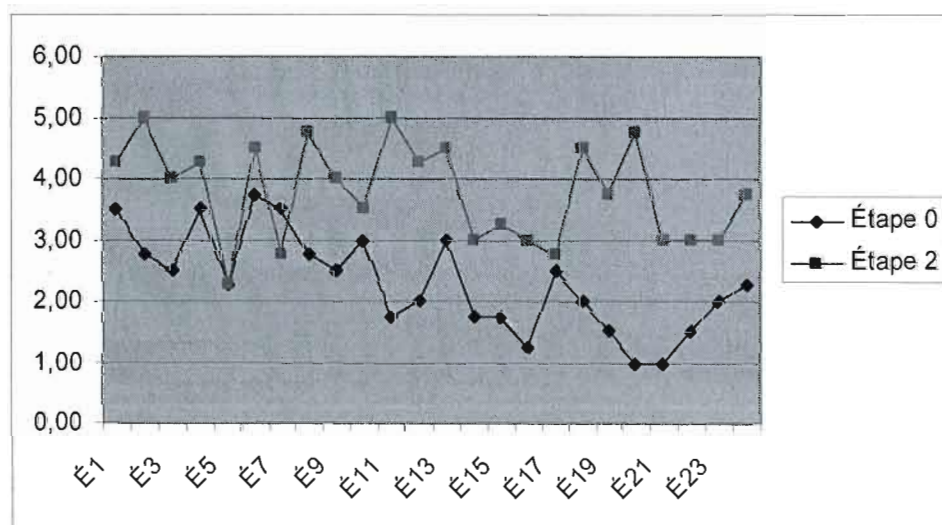
Les figures 3.2 à 3.7 illustrent le score obtenu par l'ensemble des étudiants à chaque étape. Chaque question fournie pouvait recevoir un score maximal de 6 points et un score minimal de 0, qui représentait une absence de réponse.

Figure 3.2
Comparaisons des étapes 0 et 1



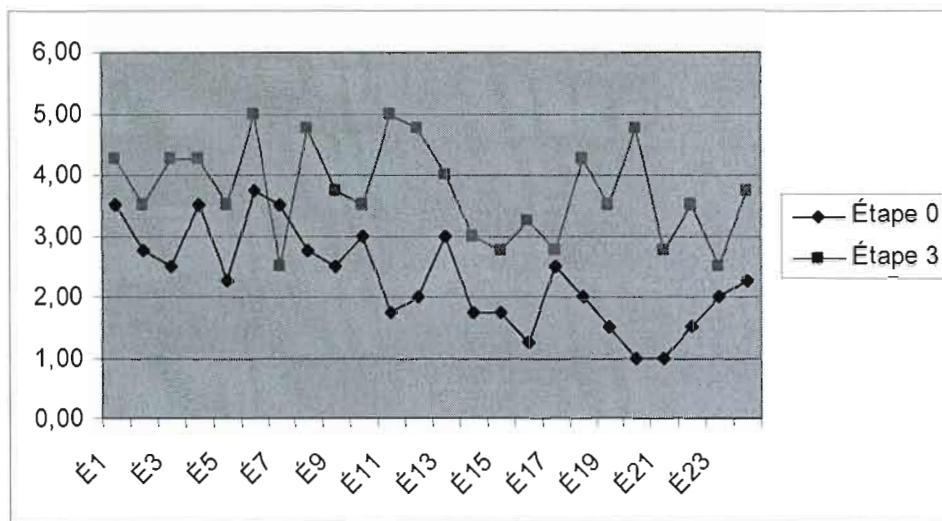
Cette figure, basée sur les données obtenues avec Excel, illustre la différence qui existe dans les résultats obtenus à l'étape 1 par rapport à l'étape 0.

Figure 3.3
Comparaisons des étapes 0 et 2



Cette figure, basée sur les données obtenues avec Excel, illustre la différence qui existe dans les résultats obtenus à l'étape 2 par rapport à l'étape 0.

Figure 3.4
Comparaisons des étapes 0 et 3

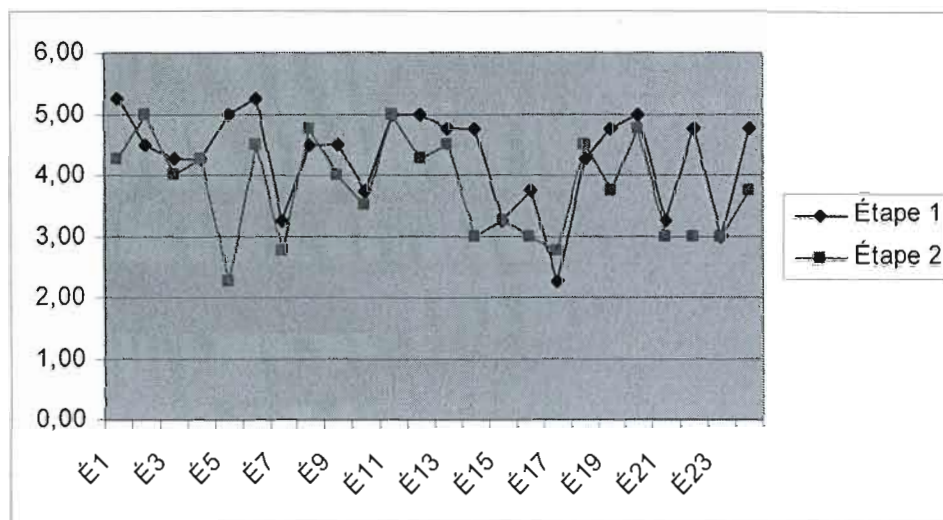


Cette figure, basée sur les données obtenues avec Excel, illustre la différence qui existe dans les résultats obtenus à l'étape 3 par rapport à l'étape 0.

Comme nous l'espérions avant le traitement des données, ces chiffres nous démontrent la différence des résultats obtenus aux étapes 1, 2 et 3 par rapport à l'étape 0. À la lumière de ces résultats, nous pouvons affirmer que le visionnement, à l'étape 1, a eu l'effet positif recherché. Avant le visionnement, à l'étape 0, les participants pouvaient difficilement obtenir un résultat élevé puisqu'ils ne détenaient que très peu d'information sur le contexte naturel. Il était décrit, en quelques mots, mais les participants n'étaient pas exposés à l'ensemble du contexte. Après le visionnement (étape 1), les participants étaient mieux aptes à fournir la bonne question ou du moins à fournir une question plus pertinente. À notre grande satisfaction, l'effet du visionnement perdure également à l'étape 2, une semaine après visionnement, et même à l'étape 3, trois semaines après le visionnement.

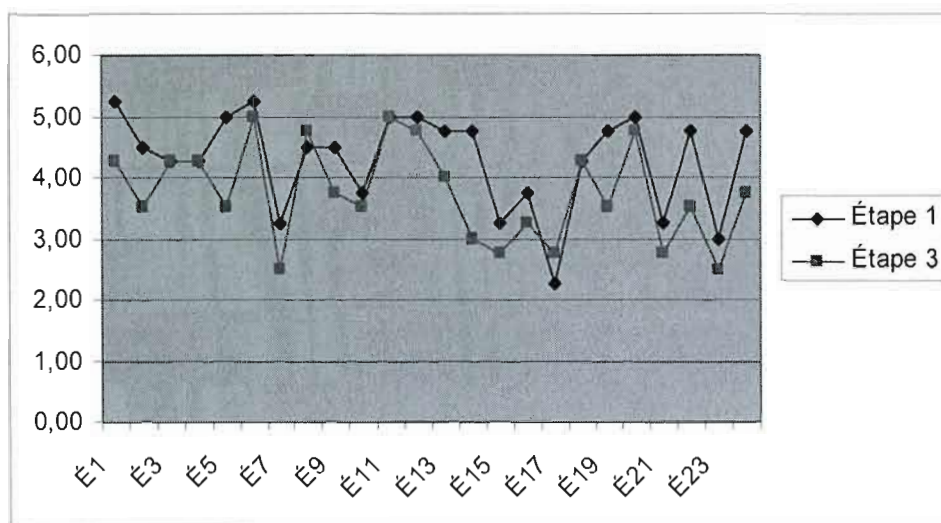
Par contre, les chiffres nous indiquent qu'il y a eu une perte significative de l'effet du visionnement à l'étape 2 (une semaine après le visionnement) et encore davantage à l'étape 3 (trois semaines après le visionnement) par rapport à l'étape 1 (immédiatement après visionnement). On visualisera, aux figures 3.5 et 3.6, ces différences significatives qui existent aux étapes 2 et 3 par rapport à l'étape 1.

Figure 3.5
Comparaisons des étapes 1 et 2



Cette figure, basée sur les données obtenues avec Excel, illustre la différence qui existe dans les résultats obtenus à l'étape 2 par rapport à l'étape 1. Tout comme les résultats statistiques le démontrent, il y a une légère régression significative entre l'étape 1 et l'étape 2.

Figure 3.6
Comparaisons des étapes 1 et 3

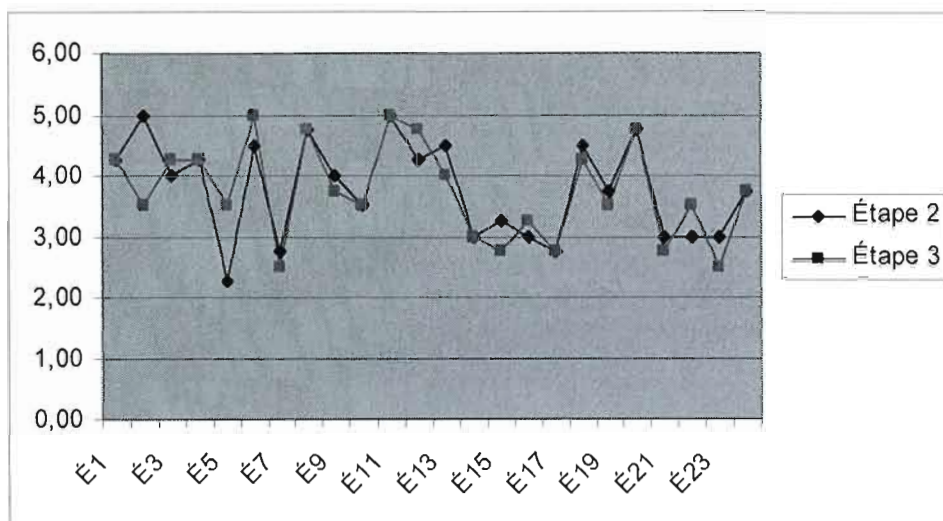


Cette figure, basée sur les données obtenues avec Excel, illustre la différence qui existe dans les résultats obtenus à l'étape 3 par rapport à l'étape 1. Nous pouvons voir qu'il y a une légère régression, significative selon les statistiques, entre l'étape 1 et l'étape 3.

Le délai d'une semaine entre le visionnement de la vidéo suivi de la rédaction des questions pertinentes (l'étape 1) et la rédaction des questions sans un second visionnement (l'étape 2) entraîne une régression dans les résultats obtenus. Ceci pourrait s'expliquer par une perte de rétention durant ce délai.

En revanche, les chiffres statistiques démontrent qu'il n'y a ni régression ni augmentation significatives entre l'étape 2 et l'étape 3. Même si ces différences ne sont pas significatives, il est intéressant de les voir à la figure 3.7.

Figure 3.7
Comparaisons des étapes 2 et 3



À notre grande surprise, même si la différence n'est pas réellement significative, il y a une légère augmentation dans les résultats obtenus à l'étape 3 pour certains participants par rapport à ceux obtenus à l'étape 2. Nous proposons que cette légère augmentation pourrait être due à trois possibilités : 1) ce genre de traitement a des effets à long terme; 2) la familiarité des participants avec le processus augmente les résultats; 3) tout simplement, c'est l'effet du hasard.

Comme les résultats statistiques nous l'ont démontré, il n'y a pas de différences significatives entre les étapes 2 et 3, elles ne seront pas distinguées dans les analyses des données démographiques qui suivent.

Parmi l'ensemble de l'échantillon, composé de vingt-quatre participants, l'ensemble des étapes, composé de quatre étapes pour l'ensemble des questions, dont quatre qui ont été traitées, le score moyen le plus élevé a été obtenu à l'étape 1, soit immédiatement après le visionnement, avec une moyenne de 4,29 sur un maximum possible de 6. En revanche, le score moyen le moins élevé a été obtenu, avec une moyenne de 2,30 à l'étape 0, soit avant le visionnement. Les écarts-types aux deux étapes sont de 0,80, indiquant que la dispersion

autour de la moyenne, et donc de la variation entre les participants, est la même. Le tableau 3.9 qui suit synthétise ces informations, en plus de présenter les plus bas et les plus hauts résultats obtenus à toutes les étapes. Ainsi, nous pouvons remarquer que le plus haut score qui a été obtenu par un ou plusieurs participants, à l'étape 1, pour un score total de 6, a été de 5,25. Le plus bas score, 1,00 a été obtenue à l'étape 0. Parmi toutes les étapes, l'étendue la plus importante entre la valeur maximale et la valeur minimale est de 2,75 à l'étape 2. L'étendue la plus étroite entre la valeur maximale et la valeur minimale est de 2,50 à l'étape 3.

Tableau 3.9

Mesure de tendance centrale et mesures de dispersion des résultats obtenus à chaque étape mesurés parmi l'ensemble de l'échantillon

Variables - Étapes	Nombre de participants	Moyenne	Écart type	Plus bas score obtenu	Plus haut score obtenu
É0	24	2,30	0,80	1,00	3,75
É1	24	4,29	0,80	2,25	5,25
É2	24	3,78	0,81	2,25	5,00
É3	24	3,74	0,79	2,50	5,00

3.3.3 Les variables démographiques

Nous cherchons à expliquer les différences individuelles obtenues par les participants au moyen de données démographiques dont la durée de résidence au Québec (SD1), le degré de contact avec des francophones (SD2) ainsi que le nombre de langues que les participants parlent (SD3).

3.3.3.1 Variable : Durée de résidence au Québec (SD1)

Au départ, nous avons quatre catégories de temps de résidence au Québec : 4 : Dix ans et plus, 3 : Cinq ans et plus mais moins de dix ans, 2 : Moins de cinq ans mais plus d'un an et 1 : Un an et moins. Étant donné que peu de participants appartenaient aux catégories 1 et 2,

ces deux catégories ont été regroupées en une seule et correspond dorénavant à moins de cinq ans.

Notre question de recherche était : Est-ce que la durée de résidence au Québec influence positivement les résultats à toutes les étapes ?

Tableau 3.10
Résultats des anova des résultats à chaque étape selon Temps au Québec .

Étapes	La statistique F (2,21)	Valeur critique (p-valeur)
Étape 0	0,24	0,7855
Étape 1	0,13	0,8761
Étape 2 et Étape 3	0,60	0,5591

Les valeurs critiques sont supérieures à 0,05 et ce, à toutes les étapes. Nous devons donc conclure que la période de temps passé au Québec, qu'elle soit longue (de dix ans et plus) ou qu'elle soit courte (moins de cinq ans) n'influence pas les résultats.

La statistique F, effectuée pour l'ensemble des étapes (2,21), c'est-à-dire 4 étapes dont la deuxième et la troisième ont été regroupées moins 1 degré de liberté sur 24 participants moins 1 degré de liberté par étape ($\times 3$), nous donne 21. Elle nous indique que l'écart le plus grand observé entre les résultats se situe aux étapes 2 et 3.

Parmi l'ensemble de l'échantillon, composé de vingt-quatre participants, l'ensemble des étapes, composé de quatre étapes pour l'ensemble des questions (quatre) le score moyen le plus élevé a été obtenu à l'étape 1, soit immédiatement après le visionnement, avec une moyenne de 4,44 sur un maximum possible de 6 par un ou plusieurs participants (sur quatre participants) habitant au Québec depuis cinq ans et plus mais moins de dix ans. En revanche, le score moyen le moins élevé a été obtenu, avec une moyenne de 2,28 à l'étape 0, soit avant le visionnement, sur un maximum possible de 6 par un ou plusieurs (maximum de 9) participants habitant au Québec depuis dix ans et plus. Les écarts types sont respectivement

de 0,24 et 0,95 indiquant que la dispersion autour de la moyenne, et donc de la variation entre les participants, est relativement très différente. Le tableau 3.11 qui suit, synthétise ces informations, en plus de présenter les plus bas et les plus hauts résultats obtenus à toutes les étapes pour toutes les catégories. Ainsi, nous pouvons remarquer que le plus haut score qui a été obtenu par un ou plusieurs participants habitant au Québec depuis moins de cinq ans (sur onze participants) et habitant au Québec depuis dix ans et plus (sur neuf participants) a été de 5,25 obtenu à l'étape 1, pour un score total de 6. Le plus bas score qui a été obtenu par un ou plusieurs participants (sur neuf participants) habitant au Québec depuis dix ans et plus est de 1. Tout comme l'indique l'écart type, l'étendue la plus importante entre la valeur maximale et la valeur minimale est de 3, pour onze participants, aux catégories 1 et 2, disant habiter au Québec depuis moins de cinq ans, à l'étape 1. L'étendue la plus étroite entre la valeur maximale et la valeur minimale est de 0,50, pour quatre participants, à la catégorie 3, disant habiter au Québec depuis cinq ans et plus mais moins de dix ans, à l'étape 1.

Tableau 3.11

Mesure de tendance centrale et mesures de dispersion des résultats obtenus à chaque étape mesurés parmi l'ensemble de l'échantillon par rapport à la variable *Temps au Québec* (SD1)

SD1	Nombre de participants	Variables - Étapes	Moyenne	Écart type	Plus bas score obtenu	Plus haut score obtenu
1,2	11	É0	2,33	0,73	1,25	3,75
		É1	4,20	0,99	2,25	5,25
		É2 et É3	3,81	0,87	2,75	5,00
3	4	É0	2,56	0,83	1,50	3,50
		É1	4,44	0,24	4,25	4,75
		É2 et É3	4,06	0,30	3,63	4,25
4	9	É0	2,28	0,95	1,00	3,50
		É1	4,33	0,76	3,25	5,25
		É2 et É3	3,57	0,77	2,63	4,75

É2 et É3 = Moyenne des résultats obtenus aux étapes 2 et 3.;

3.3.3.2 Contact avec les francophones (SD2)

Au départ, nous avons cinq catégories : 4 : Presque quotidiennement, 3 : Assez fréquemment, 2 : Occasionnellement, 1 : Presque jamais et 0 : Jamais

Étant donné que peu de participants appartenaient aux catégories 1 et 0, ces deux catégories ont été regroupées en une seule et correspond dorénavant à «presque jamais ou jamais».

Notre question de recherche était : Est-ce que le contact avec les francophones influence positivement les résultats à toutes les étapes ?

Tableau 3.12
Résultats des anova à chaque étape selon Contact avec les francophones

Étapes	La statistique F (1,22)	Valeur critique (p-valeur)
Étape 0	5,90	0,0047
Étape 1	0,35	0,7904
Étape 2 et Étape 3	1,45	0,2571

Nos résultats nous indiquent qu'à l'étape 0, la valeur critique est inférieure à 0,05. Par contre, aux étapes 1, 2 et 3, les valeurs critiques sont supérieures à 0,05. Ainsi, il n'y aurait une différence significative qu'à l'étape 0. Ainsi, cette différence significative à l'étape 0 nous amène à faire un autre test, l'ajustement pour les comparaisons multiples de Tukey-Kramer, dont les résultats sont présentés au tableau 3.13, afin de savoir la catégorie qui se distingue à cette étape.

La statistique F, effectuée pour l'ensemble des deux groupes (1,22), c'est-à-dire 2 groupes moins 1 degré de liberté sur 24 participants moins 1 degré de liberté par groupe (x 2), nous donne 22. Elle nous indique que l'écart le plus grand observé entre les résultats se situe à l'étape 0.

Tableau 3.13

Moindres carrés des moyennes - Ajustement pour les comparaisons multiples : Tukey Kramer

SD2	Moyennes obtenues à l'étape 0
1 : Presque jamais et 0 : Jamais	2,25000000
2 : Occasionnellement	3,00000000
3 : Assez fréquemment	1,57142857
4 : Presque quotidiennement	2,55000000

Comme les données l'indiquent, le score moyen le plus haut obtenu se trouve à la catégorie 2 : occasionnellement avec 3, 00 et le score le plus bas obtenu se trouve à la catégorie 3 avec 1,57.

Les comparaisons deux à deux des ajustements selon le test Tukey-Kramer nous donnent les valeurs critiques pour chacune des catégories.

Tableau 3.14

Moindres carrés des moyennes sur l'effet SD2 $\Pr > |t|$ for $H_0: \text{LSMean}(i) = \text{LSMean}(j)$ La variable dépendante : Étape 0

i/j Catégories	1	2	3	4
1		0,1975	0,2429	0,8586
2	0,1975		0,0030	0,6440
3	0,2429	0,0030		0,0661
4	0,8586	0,6440	0,0661	

Ces chiffres nous indiquent que les différences sont significatives, celles étant inférieures à 0,05, avec une valeur critique de 0,0030 entre les catégories 2 (assez fréquemment des contacts avec des francophones) et 3 (occasionnellement des contacts avec des francophones) dont six participants faisaient partie de la catégorie 2 et sept participants à la catégorie 3, soit un total de treize participants, donc un peu plus de la moitié de notre échantillon. Les différences sont presque significatives, avec une valeur critique de 0,0661 entre les catégories 3 (occasionnellement des contacts avec des francophones) et 4 (presque quotidiennement), dont six participants faisaient partie de la catégorie 2 et cinq participants à la catégorie 3, soit un total de onze participants, donc presque la moitié de notre échantillon. Autrement dit, les résultats ne sont pas significatifs pour les gens qui auraient répondu avoir des contacts avec les francophones presque quotidiennement (cinq participants) pour la catégorie 4 et qui auraient répondu avoir presque jamais de contacts avec les francophones ou n'avoir jamais de contacts avec les francophones (six participants) pour les catégories 1 et 0. Ainsi, nous devons conclure que le contact avec les francophones n'influence pas positivement les résultats à toutes les étapes.

Nous devons admettre être très surpris de ces résultats. Nous nous attendions à ce que plus les participants auraient des contacts presque quotidiennement avec les francophones, plus ils seraient exposés à la manière dont les francophones s'expriment. Par conséquent, ils auraient donc plus d'occasions de se familiariser avec les actes langagiers – les interrogatives, entre autres – et auraient plus de facilité à rédiger les questions avant le visionnement. Tout comme les francophones à qui nous avons soumis le questionnaire à l'étape O, lors de la validation de l'expérimentation, les participants seraient plus susceptibles de trouver les questions qui génèrent les réponses présentées. Or ces chiffres nous indiquent que les données sont significatives pour les participants ayant répondu avoir assez fréquemment ou occasionnellement des contacts avec les francophones et ce, à l'étape 0, avant le visionnement. Étant donné la nature hétérogène des questions à rédiger, dont la plupart des réponses fournies ne pouvaient pas nécessairement générer les questions, comme expliqué au point 3.2.3, l'obtention d'un résultat élevé à ces couples questions-réponses ne peut être que le fruit du hasard.

Parmi l'ensemble de l'échantillon, (24 participants), l'ensemble des étapes, (4 étapes) pour l'ensemble des questions (quatre) le score moyen le plus élevé a été obtenu à l'étape 1, soit immédiatement après le visionnement, avec une moyenne de 4,58 sur un maximum possible de 6 par un ou plusieurs participants (sur six participants) disant avoir occasionnellement des contacts avec des francophones (catégorie 2). En revanche, le score moyen le moins élevé a été obtenu, avec une moyenne de 1,57 à l'étape 0, soit avant le visionnement, sur un maximum possible de 6 par un ou plusieurs participants (maximum de 7) disant avoir assez fréquemment des contacts avec des francophones (catégorie 3). Les écarts types sont respectivement de 0,77 et 0,40 indiquant que la dispersion autour de la moyenne, et donc de la variation entre les participants, est relativement peu différente.

Le tableau 3.15 qui suit, synthétise ces données, en plus de présenter résultats les plus bas et les plus hauts obtenus à toutes les étapes, pour toutes les catégories. Ainsi, nous pouvons remarquer que le score le plus haut obtenu par un ou plusieurs participants (sur six participants), disant avoir occasionnellement des contacts avec des francophones (catégorie 2), a été de 5,25, obtenu à l'étape 1, pour un score total de 6. Le score le plus bas qui a été obtenu est de 1, par plus d'un sujet (sur six participants) à la catégorie 2, occasionnellement des contacts avec des francophones et à la catégorie 3 (sur sept participants) disant (avoir assez fréquemment des contacts avec des francophones). Tout comme l'indique l'écart type, l'étendue la plus importante entre la valeur maximale et la valeur minimale est de 2,75, pour six participants, à l'étape 0 de la catégorie 2, (occasionnellement des contacts avec des francophones). L'étendue la plus étroite entre la valeur maximale et la valeur minimale est de 0,75, pour six participants, à l'étape 0 de la catégorie 1, disant avoir presque jamais de contacts avec les francophones.

Tableau 3.15

Mesure de tendance centrale et mesures de dispersion des résultats obtenus à chaque étape mesurés parmi l'ensemble de l'échantillon par rapport à la variable *Contacts avec les francophones* (SD2)

SD2	Nombre de participants	Variables - Étapes	Moyenne	Écart type	Plus bas score obtenu	Plus haut score obtenu
0,1	6	É0	2,25	0,32	1,75	2,50
		É1	4,13	0,95	2,25	4,75
		É2 et 3	3,65	0,64	2,75	4,38
2	6	É0	3,00	1,04	1,00	3,75
		É1	4,58	0,77	3,25	5,25
		É2 et 3	4,23	0,82	2,63	4,75
3	7	É0	1,57	0,40	1,00	2,25
		É1	4,25	0,80	3,25	5,00
		É2 et 3	3,39	0,75	2,88	5,00
4	5	É0	2,55	0,51	2,00	3,00
		É1	4,20	0,82	3,00	5,00
		É2 et 3	3,85	0,72	2,75	4,50

É2 et É3 = Moyenne des résultats obtenus aux étapes 2 et 3.;

3.3.3.3 Nombre de langues parlées (SD3)

Au départ, nous avons quatre catégories : 4 : Quatre langues et plus, 3 : Trois langues, 2 : Deux langues et 1 : Une seule langue

Étant donné que peu de participants appartenaient aux catégories 3 et 4, ces deux catégories ont été regroupées en une seule et correspond dorénavant à «trois langues et plus».

Notre question de recherche était : Est-ce que le fait de parler plusieurs langues influence positivement les résultats à toutes les étapes ?

Tableau 3.16
Résultats des anova des résultats à chaque étape selon Nombre de langues parlées (SD3)

Étapes	La statistique F (2,21)	Valeur critique (p-valeur)
Étape 0	0,13	0,8810
Étape 1	0,17	0,8447
Étape 2 et Étape 3	0,01	0,9903

Les valeurs critiques sont supérieures à 0,05 et ce, à toutes les étapes. Nous devons donc conclure qu'il n'y pas de corrélation entre le nombre de langues parlées, qu'il soit élevé (plus de quatre) ou qu'il soit limité (une seule) et les résultats. Nous concluons donc que le fait de parler plusieurs langues n'influence pas les résultats et ce, à toutes les étapes.

Parmi l'ensemble de l'échantillon, composé de vingt-quatre participants, l'ensemble des étapes, composé de quatre étapes pour l'ensemble des questions (quatre), le score moyen le plus élevé a été obtenu à l'étape 1, soit immédiatement après le visionnement, avec une moyenne de 4,42 sur un maximum possible de 6, par un ou plusieurs participants (sur neuf participants) parlant une seule langue, à part le français, (catégorie 1). En revanche, le score moyen le moins élevé a été obtenu, avec une moyenne de 2,25 à l'étape 0, soit avant le visionnement, sur un maximum possible de 6, par un ou plusieurs participants (maximum de quatre) parlant trois langues ou plus (catégories 3 et 4). Les écarts types sont, pour ces deux résultats, de 0,61, indiquant que la dispersion autour de la moyenne, et donc de la variation entre les participants, est identique. Le tableau 3.18 qui suit, synthétise ces données, en plus de présenter les résultats les plus bas et les plus hauts obtenus à toutes les étapes pour toutes les catégories. Ainsi, nous pouvons remarquer que le plus haut score qui a été obtenu par un ou plusieurs participants (sur onze participants), parlant deux langues, a été de 5,25 obtenu à l'étape 1, pour un score total de 6. Le plus bas score qui a été obtenu a été de 1 à la catégorie 1, parlant une seule langue, par un ou plusieurs participants (sur neuf participants) et la catégorie 2 (onze participants) parlant deux langues. Tout comme l'indique l'écart type,

l'étendue la plus importante entre la valeur maximale et la valeur minimale sur onze participants à la catégorie 2, disant parler deux langues, est de 2,75 à l'étape 0 et de 3 à l'étape 1. L'étendue la plus étroite entre la valeur maximale et la valeur minimale est de 1,25, pour quatre participants, aux catégories 3 et 4, parlant trois langues ou plus, et de 1,75, sur neuf participants à la catégorie 1, parlant une langue.

Tableau 3.17

Mesure de tendance centrale et mesures de dispersion des résultats obtenus à chaque étape mesurés parmi l'ensemble de l'échantillon par rapport à la variable *Nombre de langues parlées* (SD3)

SD3	Nombre de participants	Variables - Étapes	Moyenne	Écart type	Plus bas score obtenu	Plus haut score obtenu
1	9	É0	2,31	0,72	1,00	3,50
		É1	4,42	0,61	3,25	5,00
		É2 et 3	3,86	0,71	2,88	5,00
2	11	É0	2,32	0,98	1,00	3,75
		É1	4,23	0,98	2,25	5,25
		É2 et 3	3,68	0,81	2,63	4,75
3,4	4	É0	2,25	0,61	1,50	2,75
		É1	4,19	0,80	3,00	4,75
		É2 et 3	3,75	0,91	2,75	4,75

É2 et É3 = Moyenne des résultats obtenus aux étapes 2 et 3.;

3.4 Synthèse

Dans cette dernière section, nous reprendrons chacune des trois grandes questions de recherche afin de résumer les principales réponses que nos résultats ont permis d'y apporter.

3.4.1 Question générale de la recherche

Rappelons que globalement, nous tentions de voir si les actes langagiers peuvent s'acquérir par le biais des documents sonores authentiques. Il s'avère que selon les résultats obtenus, après le visionnement de l'extrait du film qui contenait les actes langagiers, les interrogatives que les participants ont rédigées correspondaient davantage au contexte après le visionnement. Ainsi, le visionnement a eu un effet significatif. Des différences ont été observées dans les résultats obtenus à des étapes par rapport à d'autres dont on rappellera l'essentiel au point 3.3.3.

3.4.2 Première question de recherche

Notre première question de recherche se formulait comme suit : **Est-ce qu'il y a une différence significative entre les résultats obtenus dans chaque groupe ?**

Au point 3.3.1, les résultats nous ont démontré qu'il n'y a pas de différences significatives entre les résultats obtenus par les deux groupes. Nous avons conséquemment, pour répondre à nos autres questions de recherche, confondu les deux groupes. (point 3.3.2)

3.4.3 Deuxième question de recherche

Notre deuxième question de recherche se formulait ainsi : **Est-ce qu'il y a une différence significative entre les résultats obtenus à chaque étape ?**

Le test statistique compare les résultats obtenus avant le visionnement (l'étape 0) et les étapes (étapes 1, 2 et 3) après le visionnement, puis entre l'étape 1, immédiatement après le visionnement, par rapport à l'effet temps après le visionnement, une semaine (étape 2) et trois semaines (étape 3), puis à l'étape 3 par rapport à l'étape 2.

Les résultats se sont avérés hautement significatifs à l'étape 1, immédiatement après le visionnement du film, par rapport à l'étape 0, avant le visionnement. Ils étaient également significatifs aux étapes subséquentes par rapport à l'étape 0, à l'étape 2 (une semaine après le

visionnement du film) et l'étape 3 (trois semaines après le visionnement du film). Par contre, ils n'étaient pas significatifs à l'étape 3 par rapport à l'étape 2.

3.4.4 Troisième question de recherche : Les données démographiques

Nous voulions savoir si certains facteurs démographiques influençaient les résultats. Trois données nous semblaient susceptibles d'influencer positivement les résultats. Ainsi, nous nous sommes posée trois questions.

3.4.4.1 Est-ce que la durée de résidence au Québec influence positivement les résultats à toutes les étapes ?

Les chiffres nous indiquaient qu'il n'y a aucune corrélation entre les résultats les plus élevés et le temps de résidence le plus long.

3.4.4.2 Est-ce que le contact avec les francophones influence positivement les résultats à toutes les étapes ?

Les chiffres nous indiquent qu'il n'y a aucune corrélation entre les résultats les plus élevés et le temps de résidence le plus long. En revanche, nous avons observé qu'à l'étape 0, des différences significatives ont été remarquées chez les participants disant avoir assez fréquemment et occasionnellement des contacts avec les francophones.

3.4.4.3 Est-ce que le fait de parler plusieurs langues influence positivement les résultats à toutes les étapes ?

Les chiffres nous indiquaient qu'il n'y a aucune corrélation entre les résultats plus élevés et le la connaissance de plusieurs langues.

Somme toute, dans l'ensemble, les données démographiques ne sembleraient pas affecter les résultats. En revanche, le visionnement du film semble avoir eu un effet puisque les résultats des participants étaient plus élevés suite au visionnement.

On trouvera, en conclusion, d'autres avenues que les données exposées dans le présent chapitre nous incitent à explorer, de même que les applications pédagogiques possibles des

connaissances sur l'acquisition des actes langagiers par le biais des documents sonores authentiques.

CONCLUSION

Les données et les conclusions de cette recherche sur l'acquisition des actes langagiers par le biais des documents sonores authentiques, résumées à la fin du chapitre précédent, ont mis en lumière certaines limites de la méthodologie utilisée et de la portée même de la présente recherche. Nous souhaitons attirer l'attention sur ces limites tout en éclairant les avenues qu'il serait possible d'explorer davantage.

À notre connaissance, personne ne s'est intéressé à l'acquisition des actes langagiers par le biais des documents sonores authentiques avec la méthode que nous avons proposée. Nous avons dû conséquemment ériger les paramètres de la recherche, cibler des études pertinentes et recenser des écrits qui nous ont guidée dans notre réflexion. Ainsi, nous nous sommes intéressée à la problématique de l'apprentissage d'une langue seconde en contexte formel – la salle de classe – et de l'acquisition d'une langue seconde en contexte naturel – le contexte naturel. Il nous apparaît que la culture, au sens anthropologique du terme, dans les approches utilisées en salle de classe est détachée de la langue, sinon absente. Alors que nous sommes convaincue qu'il importe d'étudier la langue en lien avec son contexte, une importance plus grande devrait être accordée au développement d'une compétence dont la visée serait l'étude de la langue par rapport à ce contexte ainsi donc, les actes langagiers. C'est alors que nous avons passé en revue les définitions de certaines compétences langagières pour nous rendre compte qu'aucune semblait clairement y accorder une place bien définie, ne serait-ce que la compétence pragmatique et sociolinguistique se partageant le concept. À la lumière de tous ces écrits, nous voyons la nécessité d'une recherche mettant l'accent sur l'acquisition des actes langagiers et d'étoffer les travaux sur les concepts des compétences langagières, notamment sur les compétences sociolinguistique et pragmatique.

Compte tenu qu'il s'agit d'une recherche exploratoire ne se basant sur aucune recherche similaire, il nous a fallu également bâtir notre propre méthodologie d'étude pour tenter de voir s'il était vraiment possible d'utiliser les documents sonores authentiques à cette fin. Nous avons donc sélectionné un extrait de film où une série de questions et de réponses était présente, créé un questionnaire permettant aux participants de rédiger les questions qui leur

étaient demandées et une grille permettant de codifier les résultats que nous avons obtenus. Nous avons testé ces questionnaires et cette grille à maintes reprises, avant l'expérimentation formelle, pour les rendre les plus adéquats possible. Étant donné que nous avons défriché le terrain en développant une méthode et une grille pour coder les données obtenues et que nous avons obtenu des résultats concluants, la recherche suscite l'intérêt de la poursuivre, en ajustant, toutefois, certains paramètres. Ainsi, sur le plan méthodologique, lors de l'expérimentation, suite à certaines questions que les participants posaient concernant les procédures à suivre, il nous est apparu qu'il faudrait ajouter certaines consignes comme nous le faisons remarquer au point 2.7.4.

Avant de traiter les données avec des tests statistiques, nous avons dû éliminer certains questionnaires pour diverses raisons. Il nous apparaît clair que nous pouvons réduire ce risque en apportant des modifications à la présentation visuelle du questionnaire. D'abord, il est possible que la division des couples question-réponse n'ait pas été suffisamment claire. Par conséquent, certains participants n'ont pas rédigé de questions aux réponses auxquelles elles étaient associées. La présence d'un cadre évident pourrait éliminer cette confusion. Dans des expériences ultérieures, il faudrait tenir compte de ce point de détail en y insérant une ligne régulière et, par double mesure de précaution, en y précisant dans la consigne qu'il faut rédiger la question à la réponse qui suit. Nous proposons aussi d'avoir recours à un plus grand échantillon de participants pour vérifier si nous obtiendrions les mêmes résultats. Nous n'avons pas pu traiter le quatrième couple question-réponse. Nous croyons que, d'une part, parce qu'une seule ligne était présente, les participants auraient tenu pour acquis qu'une seule question devait être rédigée. D'autre part, étant donné que ce quatrième couple questions-réponses était composé de deux réponses et exigeait deux interrogatives, le niveau de difficulté était peut-être trop élevé pour permettre aux participants de rédiger deux questions. Avant de refaire cette expérience, il faudrait examiner la nature des questions et voir s'il est pertinent de maintenir un ensemble hétérogène de couple question-réponse, à savoir des niveaux de difficulté différents.

Nous n'avons pas eu recours à un groupe contrôle partant de la comparaison de l'étape 0 sans visionnement et l'étape 1 après visionnement. Nos résultats nous ont démontré qu'il y a une amélioration des résultats aux étapes subséquentes au visionnement. On constate cette

augmentation à toutes ces étapes. Afin de s'assurer que l'on doit attribuer cette augmentation au visionnement et non tout simplement à la répétition de la tâche, il faudrait, dans la reprise de cette expérimentation, faire le test également auprès d'un groupe contrôle. De plus, des résultats nous ont démontré que, même s'ils ne sont pas significatifs, il y a une légère augmentation des résultats à l'étape 3 par rapport à l'étape 2. Il serait intéressant dans la poursuite de cette recherche, d'ajouter une autre étape pour voir l'effet du visionnement à plus long terme.

En ce qui a trait aux données démographiques, il s'avère que les résultats sont significatifs pour le facteur «Contacts avec les francophones» à l'étape 0. Nous aurions pu imaginer que les résultats seraient plus élevés pour les participants ayant des contacts presque quotidiennement avec des francophones. Or, il s'avère que ces résultats sont significatifs pour les participants disant avoir des contacts fréquemment ou assez régulièrement avec des francophones. Nous nous expliquons mal ces résultats. En ce qui concerne les autres données démographiques, il peut y avoir eu un problème d'interprétation des questions ou des choix de réponses. Ainsi, pour la question : « Parlez-vous d'autres langues ? Si oui, lesquelles ? » Nous admettons que le sens de cette question amène de multiples interprétations et nous ne sommes pas en mesure d'évaluer le degré de compétence de ces langues. Donc, le sens est à la discrétion du sujet. Par ailleurs, nous avons éliminé les réponses à côté desquelles les participants avaient répondu (un peu). À la question : « Avez-vous des contacts avec des francophones ? Si oui, à quelle fréquence (presque quotidiennement, assez fréquemment, occasionnellement, presque jamais) », nous admettons que le sens des réponses est très vague, particulièrement les choix *assez fréquemment* et *occasionnellement*. Une précision devrait être apportée à ces termes, entre autres avec des nuances faisant référence aux contacts avec les francophones du type limité aux inconnus, moins intimes comme dans les magasins, dans la rue, au téléphone et une autre du type plus ouvert avec des amis, de la famille ou des collègues, vu comme des échanges plus intimes, moins superficiels.

Vu que nous avons pu démontrer que les actes langagiers de type interrogatif peuvent s'acquérir par le biais des documents sonores authentiques, nous sommes également tentée de penser que l'utilisation d'autres types de documents sonores pourraient aussi servir à

exploiter différents types d'actes langagiers. Nous avançons que c'est un moyen efficace à considérer en acquisition des langues et en enseignement d'une langue seconde et étrangère.

Finalement, cette étude donne des pistes intéressantes et laisse croire qu'il y a matière à la reprendre et la développer davantage, tant sur le plan théorique que sur le plan méthodologique puisque d'intéressants résultats en ressortent.

APPENDICE A : GRILLE DES CRITÈRES D'ANALYSE (ÉTAPES 0 À 3)

CODE	CRITÈRES	EXEMPLES	ÉNONCÉS DU DOCUMENT SONORE
6	PARFAITE ÉQUIVALENCE	ex. : Oh, pour les nouvelles ?	<p>Femme au chômeur :</p> <p>- <u>Oh, pour les nouvelles ?</u></p> <p>Chômeur au coloc :</p> <p>- <i>Euh. C'est-tu pour la télé ?</i> (Euh. Est-ce que c'est pour la télévision ?)</p> <p>Coloc :</p> <p>- <i>Non, c't'un documentaire, c'pas un reportage.</i> (- Non, c'est un documentaire. Ce n'est pas un reportage.)</p>

CODE	CRITÈRES	EXEMPLES	ÉNONCÉS DU DOCUMENT SONORE
5	PRESQUE PARFAITE ÉQUIVALENCE : <i>•quelques [un-deux] éléments mineurs <u>changés</u>^a, <u>manquants</u>^b, <u>ajoutés</u>^c</i> <i>•transcription de l'interrogative dont la phonétique est identique ou presque à l'acte langagier énoncé dans le document sonore</i> <i>•erreurs typographiques, orthographiques ou grammaticales</i> <i>•les mots-clés sont présents</i>	a) Éléments mineurs <u>changés</u> : ex. : Que ce qu'il fait ? Qu'est-ce qu'il fait ? Qu'est-ce que il fait ?	Femme au chômeur : - <u>Qu'est-ce qu'i' fait ?</u> Chômeur à la femme : - <i>I' fait un film sur la recherche d'emploi.</i> (Il fait un film sur la recherche d'emploi.)
		b) Éléments mineurs <u>manquants</u> : ex. : _____ t'es payé pour ça ?	Femme au coloc : - <u>Pis, t'es payé pour ça ?</u> Coloc à la femme : - <i>Grassement payé.</i> (Je suis grassement payé.)
		c) Éléments mineurs <u>ajoutés</u> : ex. : C'est qui lui <u>là</u> ?	Femme au chômeur : - <u>C'est qui lui ?</u> Chômeur à la femme : - <i>Lui, c'est mon coloc mais i' peut pas t' parler.</i> (Lui, c'est mon colocataire mais il ne peut pas te parler.)

CODE	CRITÈRES	EXEMPLES	ÉNONCÉS DU DOCUMENT SONORE
4	Presque équivalence : • un certain nombre d'éléments non-significatifs sont changés ^a , manquants ^b , ajoutés ^c • dans la structure • le sens reste inchangé • les mots-clés sont présents	a) Éléments non-significatifs <u>changés</u> : ex. : Qui va <u>regarder</u> ça ?	Femme au coloc : - 'Scuse, mais ça va intéresser qui ça ? - Non mais, j'veux dire, qui va aller voir ça ? Coloc à la femme : - <i>C't'une bonne question. J'l' sais pas.</i> (- C'est une bonne question. Je ne le sais pas.) <i>Franchement... Pas toi, ça a l'air !</i> (Franchement... Pas toi, il me semble !)
		b) Éléments non-significatifs <u>manquants</u> : ex. : _____ Qui va aller voir ça ?	Femme au coloc : - 'Scuse, mais ça va intéresser qui ça ? - Non mais, j'veux dire, qui va aller voir ça ? Coloc à la femme : - <i>C't'une bonne question. J'l' sais pas.</i> (- C'est une bonne question. Je ne le sais pas.) <i>Franchement... Pas toi, ça a l'air !</i> (Franchement... Pas toi, il me semble !)
		c) Éléments <u>non-significatifs ajoutés</u> : ex. : C'est qui lui <u>avec la caméra</u> ?	Femme au chômeur : - C'est qui lui ? Chômeur à la femme : - <i>Lui, c'est mon coloc mais i' peut pas t' parler.</i> (Lui, c'est mon colocataire mais il ne peut pas te parler.)

CODE	CRITÈRES	EXEMPLES	ÉNONCÉS DU DOCUMENT SONORE
3	Relativement <u>près</u> de celle du film <u>dans le sens</u> et <u>dans la structure</u> mais <i>avec un certain nombre d'éléments <u>significatifs</u> sont <u>changés</u>^a, <u>manquants</u>^b, <u>ajoutés</u>^c dans la structure</i> <i>le sens est légèrement modifié</i> <i>transcription de l'interrogative dont la phonétique est semblable à l'acte langagier énoncé dans le document sonore</i> <i>les mots-clés sont présents</i>	a) Éléments significatifs <u>changés</u> : ex. : <u>Une</u> novel ?	Femme au chômeur : - <u>Oh, pour les nouvelles ?</u> Chômeur au coloc : - Euh. C'est-tu pour la télé ? (Euh. Est-ce que c'est pour la télévision ?) Coloc : - Non, c't'un documentaire, c'pas un reportage. (- Non, c'est un documentaire. Ce n'est pas un reportage.)
		b) Éléments significatifs <u>manquants</u> : ex. : _____ Mais qui va s'intéressé de ça ? _____ Qui va le voir ?	Femme au coloc : - <u>'Seuse, mais ça va intéresser qui ça ?</u> - <u>Non mais, j'veux dire, qui va aller voir ça ?</u> Coloc à la femme : - C't'une bonne question. J'l' sais pas. (- C'est une bonne question. Je ne le sais pas.) Franchement... Pas toi, ça a l'air ! (Franchement... Pas toi, il me semble !)
		c) Éléments significatifs <u>ajoutés</u> : ex. : Tu es <u>bien</u> payé ?	Femme au coloc : - <u>Pis, t'es payé pour ça ?</u> Coloc à la femme : - Grassement payé. (Je suis grassement payé.)

CODE	CRITÈRES	EXEMPLES	ÉNONCÉS DU DOCUMENT SONORE
2	Non-équivalence au film : formulée autrement que dans le document sonore mais <u>compatible au contexte</u> . génère la réponse inscrite.	ex. : Est-ce que ce ton coloc ?	Femme au chômeur : - <u>C'est qui lui ?</u> Chômeur à la femme : - <i>Lui, c'est mon coloc mais i' peut pas t' parler.</i> (Lui, c'est mon colocataire mais il ne peut pas te parler.)
1	La question ne génère pas la réponse : • dans le <i>sens</i> ^a • dans la <i>structure</i> ^b • confusion avec les lignes / réplique à la réponse précédente ^c Aucune possibilité d'interprétation : • éléments qui appartiennent à une autre langue ^d • phrase trop agrammaticale / asémantique ^e • réplique à la réponse précédente ^f	a) La question ne génère pas la réponse dans le <u>sens</u> . ex. : <u>Est-ce que c'est difficile pour la plupart des gens ?</u>	Femme au chômeur : - <u>Oh, pour les nouvelles ?</u> Chômeur au coloc - <i>Euh. C'est-tu pour la télé ?</i> (Euh. Est-ce que c'est pour la télévision ?) Coloc - <i>Non, c't'un documentaire, c'pas un reportage.</i> (- Non, c'est un documentaire. Ce n'est pas un reportage.)

CODE	CRITÈRES	EXEMPLES	ÉNONCÉS DU DOCUMENT SONORE
1 (suite)		b) La question ne génère pas la réponse dans la <u>structure</u> . ex. : <u>Est-ce que vous va obtenir beaucoup d'argent ?</u>	Femme au coloc : - <u>Pis, t'es payé pour ça ?</u> Coloc à la femme : - <i>Grassement payé.</i> (Je suis grassement payé.)
		c) Confusion avec les lignes / réplique à la réponse précédente. ex. : <u>Mais, je dois vraiment lui parler.</u>	Femme au chômeur : - <u>Oh, pour les nouvelles ?</u> Chômeur au coloc : - <i>Euh. C'est-tu pour la télé ?</i> (Euh. Est-ce que c'est pour la télévision ?) Coloc : - <i>Non, c't'un documentaire, c'pas un reportage.</i> (- Non, c'est un documentaire. Ce n'est pas un reportage.)

CODE	CRITÈRES	EXEMPLES	ÉNONCÉS DU DOCUMENT SONORE
1 (suite)		<p>d) Éléments qui appartiennent à une autre langue</p> <p>ex. : Qui va le <u>mirer</u> ça</p> <p>e) Phrase trop agrammaticale / asémantique</p> <p>ex. : ...(<u>interesse</u>)</p> <p>ex. : <u>Et il ?</u></p>	<p>Femme au coloc :</p> <p>- <u>Scuse, mais ça va intéresser qui ça ?</u></p> <p>- <u>Non mais, j"veux dire, qui va aller voir ça ?</u></p> <p>Coloc à la femme :</p> <p>- <i>C't'une bonne question. J'l' sais pas.</i> (- C'est une bonne question. Je ne le sais pas.)</p> <p><i>Franchement... Pas toi, ça a l'air !</i> (Franchement... Pas toi, il me semble !)</p> <p>Femme au chômeur :</p> <p>- <u>C'est qui lui ?</u></p> <p>Chômeur à la femme :</p> <p>- <i>Lui, c'est mon coloc mais i' peut pas t' parler.</i> (Lui, c'est mon colocataire mais il ne peut pas te parler.)</p>
		<p>f) Réplique à la réponse précédente</p> <p>ex. : <u>Mais, je dois vraiment lui parler.</u></p>	<p>Femme au chômeur :</p> <p>- <u>Oh, pour les nouvelles ?</u></p> <p>Chômeur au coloc :</p> <p>- <i>Euh. C'est-tu pour la télé ?</i> (Euh. Est-ce que c'est pour la télévision ?)</p> <p>Coloc :</p> <p>- <i>Non, c't'un documentaire, c'pas un reportage.</i> (- Non, c'est un documentaire. Ce n'est pas un reportage.)</p>
0	Pas de réponse		

APPENDICE B : CUEILLETTE DES DONNÉES

POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	SUJETS CODÉS (1 À 24)			
		É 0	É 1	É 2	É 3

QUESTION 1 : ÉTAPE 0 - AVANT VISIONNEMENT

Femme au chômeur . - C'est qui lui ?

Chômeur à la femme : - *Lui, c'est mon coloc mais i' peut pas t' parler.*

(Lui, c'est mon colocataire mais il ne peut pas te parler.)

6	• C'est qui lui	1
5	• C'est qui lui ? Est que je peux lui parler ?	2
5	• C'est qui, lui là	3
4	• Oui, mais qui est lui	4
4	• C'est qui	5 6
4	• C'est qui ça	7 8
4	• Qui est lui	9 10
3	• Non, je ne le savais pas. Et qui est ton ami ?	11
2	• C'est qui ton coloc ? Je voudrais lui parler.	12
3	• Arrêt ton bêtise. Qui est ton ami ?	13
2	• Qui est le monsieur avec toi	14
3	• Qui est ton ami	15

		SUJETS CODÉS (1 À 24)			
POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	É 0	É 1	É 2	É 3
3	• Qui est-il	16 17			
3	• C'est qui ton ami	18			
2	• Est-ce que ce ton coloc	19			
1	• T'es sur que les pommes son bon pour les dent	20			
1	• J'avais des braces pendant 3 ans	21			
1	• Je ne savais pas	22			
1	• Pourquoi tu me demande	23			
1	• Qui est-ce la	24			

QUESTION 1 : ÉTAPES 1-2-3 APRÈS VISIONNEMENT

6	• C'est qui, lui ?
6	• C'est qui lui ?
5	• C'est qui lui là ?

9	16	11
11	11	6
6		3
8		
16		
22	8	8
5	2	20
20	20	1
1	1	18
18	18	4
4	4	10
10	10	12
12		
21		

POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	SUJETS CODÉS (1 À 24)			
		É 0	É 1	É 2	É 3
5	. C'est qu'il lui ?		24		
4	. C'est qui		13	6 13	
4	. C'est qui ça		7 2 19	19 12	2 19
4	. C'est qui, ça		3	3	
4	. Qui est lui		14	15 9	9
3	. C'est qui ton compain ?			5	
3	. C'est qui lui, ton amie				5
3	. Qui est ça la			22	
3	. Qui est ça			23	23
3	. Qui est-ce la			24	24
3	. Ben. Qui est				13
2	. Qui est la		15		15
3	. Qui est il là				22
3	. Qui est-il, lui				16
3	. Qui est-il			17	
3	. Qui est il				17
3	. Ça c'est qui			7	

		SUJETS CODÉS (1 À 24)			
POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	É 0	É 1	É 2	É 3
2	• Qui est cet homme		23		
3	• Lui la Il est qui			21	
3	• Lui il est qui				21
3	• Qui est avec toi			14	14
2	• Qu'est-ce qu'il fait lui				7
1	• Et il		17		

QUESTION 2 : ÉTAPE 0 - AVANT VISIONNEMENT

Femme au chômeur : - **Qu'est-ce qu'il fait ?**

Chômeur à la femme : - ***I' fait un film sur la recherche d'emploi.***

(Il fait un film sur la recherche d'emploi.)

5	• Qu'est-ce qu'il fait	1 6 4 8
5	• Qu'est ce qu'il fait	7
5	• Pourquoi pas ? Qu'est-ce qu'il fait	13
4	• Qu'est-ce qu'il fait présentement	2
4	• Que est-ce que il faire	17
4	• Qu'est qu'il fait	24
3	• Quest-ce qu'il fait dans sa vie	3
3	• Qu'est qu'il fait dans la vie	14
3	• Qu'est qu'il a fait	9

		SUJETS CODÉS (1 À 24)			
POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	É 0	É 1	É 2	É 3
3	• Ques qu'il est entraine de faire	10			
3	• Qu'est-ce que ton ami fait dans vie	18			
2	• Quel gendre de film est ce qu'il fait	5			
2	• Quelle est sa profession	15			
2	• Fait-il un film	19			
2	• Estce que lui est aucoupe a se moment	21			
1	• Est qu'il y a un raison pour ca	20			
1	• Pourquoi il ne peut pas me parler ? / Quelle est la reason	23			
1	• Pourquoi pas	11			
1	• Je voi	22			
1	• Mais où est-il donc	12			
1	• Pourquoi	16			

QUESTION 2 : ÉTAPES 1-2-3 APRÈS VISIONNEMENT

5	• Qu'est-ce qu'il fait
5	• Quest-ce qu'il fait
5	• Qu'est-ce que il fait
5	• Qu'est-ce que qu'il fait
5	• Que est-ce que il fait

16	16	16
6	6	6
11	11	11
8	19	5
1	4	8
13	13	13
5		3
	15	
		15
	17	17

		SUJETS CODÉS (1 À 24)			
POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	É 0	É 1	É 2	É 3
5	• Qu'est-ce qui' il fait			8	
5	• Quest ce qu'il fait		3		
5	• Que ce qu'il fait			12	
5	• Qu'esqu'il fait		10		
5	• Qu'est il fait			2	
5	• Qu'est qu'i fait			9	
5	• Qu'est qu'il fa				22
5	• Qu'est qu'il fait		20 24 12 19 2 9 4	24 7 22	19 9 4 14
5	• Qu'est quil fait		14	14	
5	• Qu'est qu'il fait là				2
5	• Qu'est qui'l fair		22		
5	• Qu'est qui-il fait				24
5	• Quest qu'il fait			20	20
5	• Qu'est ce qu'il fait				12
4	• Et lui, ques'qu'il fait			10	
4	• Qu'est-ce que tu fais		23	23	
4	• Qu'est-ce qu'il fait dans vie		18	18	

POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	SUJETS CODÉS (1 À 24)			
		É 0	É 1	É 2	É 3
4	• Que fait-il			1	1
4	• Que il fait		17		
4	• Quesqu'il fait				10
4	• Qu'estce qu'il fait dans vie			3	
4	• Qu'est qu'il fait dans vie				18
3	• Que ce qu'il fait avec ca (camera)		21		
3	• Que ce qu'il fait avec la camera				21
3	• Que ce qu'il fait la en arriere du camera			21	
3	• Il fait quoi		7		7
1	• Ton ami, qu'est-ce que tu fait			5	
1	• Il a peur		15		
1	• Pouquio				23

QUESTION 3 : ÉTAPE 0 - AVANT VISIONNEMENT

Femme au chômeur : - Oh, pour les nouvelles ?

Chômeur au coloc : - *Euh. C'est-tu pour la télé ?*

(Euh. Est-ce que c'est pour la télévision ?)

Coloc : - *Non, c't'un documentaire, c'pas un reportage.*

(- Non, c'est un documentaire. Ce n'est pas un reportage.)

2	• Pour la télé	4
2	• Est-ce que c'est pour la télé	8
2	• Est-ce que vais (le) te voir au télé	5
2	• Est-ce que je peux savoir quel type de film	23

		SUJETS CODÉS (1 À 24)			
POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	É 0	É 1	É 2	É 3
2	• C'est pour quel sort film	18			
2	• Où on peut voir ça	7			
2	• Quel sort de film est-il	9			
2	• Quelle sorte de film	11			
2	• Tu vas voir le reportage à 7h	19			
2	• Est-ce que c'est pour la télévision	17			
2	• Ah oui ? C'est un projet pour la télévision	12			
2	• Qu'elle sort de film de reserche	10			
2	• C'est pour l'émission à la télé	13			
2	• Est-ce que c'est pour la télé	1			

		SUJETS CODÉS (1 À 24)			
POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	É 0	É 1	É 2	É 3
2	• Le film c'est un documentaire ou un reportage	14			
2	• Alors, c'est pour la télé	6			
2	• C'est pour la télé	24			
1	• Est-ce que c'est difficile pour la plupart des gens	20			
1	• Mais, je dois vraiment lui parler	2			
1	• Veux-tu le participer	3			
1	• Il me semble intéressant	22			
1	• Que ce qu'il fait comme travail	21			
1	• Qui tu ferais cette film	15			
0	• 0	16			

QUESTION 3 : ÉTAPES 1-2-3 APRÈS VISIONNEMENT

5	• Pour les nouvelles	4 3 12 1 15 9	4	4
5	• C'est pour les nouvelles	11 19 2 24 13	11 3 12 8 9 18	11 12 8 9

		SUJETS CODÉS (1 À 24)			
POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	É 0	É 1	É 2	É 3
				13	
5	• C'est pour les novels		14		
5	• C'est-tu pour les nouvelles		6		
4	• C'est pour des nouvelles		18		18
4	• Pour des nouvelles		8		
4	• Pour la nouvelle		22		
4	• C'est pour la nouvelle ca		20		
4	• Est ce que c'est pour la nouvelle			20	
4	• Est-ce que c'est pour les nouvelles		5	5	20
			6	6	6
4	• Il fait les nouvelles				13
4	• Est ce que c'est pour les nouvelles			2	
3	• Une novel		17		
2	• C'est pour la télé			1	1
					17
					24
2	• C'est tourné pour quel endroit				3
2	• C'est un vrai film			19	
2	• C'est une film pour la grand tele (cinema)			21	
2	• Dans quoi		23		
2	• Est-ce ce pour le travail				19
2	• Est-ce que c'est pour la télévision			23	
2	• C'est pour la télé			17	

		SUJETS CODÉS (1 À 24)			
POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	É 0	É 1	É 2	É 3
2	• Est-ce que s'est pour la télé				2
2	• Est-ce que ce pour la télé			24	
2	• Est-ce que la film va être au cinema				21
2	• Est-il pour la télé				22
2	• Pourquoi tu a choisi cette recherche ? Est-ce qui c'est un film documentaire				23
2	• Quel genre de film				16
2	• Pour le cinéma			7	
2	• Est-ce que on va voire ça au cinéma				7
1	• Estce que c'est ???				5
1	• Le film nouvelle		16		
1	• Où tu fais le film			15	
1	• Pour son travail				14
1	• Que pense-tu		10	10	10
1	• Qui c'est pour qui		21		
1	• Quoi		7		
1	• A quoi				15
0	• 0			16 14 22	

POINTAGE 0/6	QUESTIONS RÉDIGÉES	SUJETS CODÉS (1 À 24)			
		É 0	É 1	É 2	É 3

QUESTION 4 : ÉTAPE 0 - AVANT VISIONNEMENT

Femme au coloc : - **Scuse, mais ça va intéresser qui ça ?*

- *Non mais, j'veux dire, qui va aller voir ça ?*

Coloc à la femme : - *C't'une bonne question. J'l' sais pas.*

(- C'est une bonne question. Je ne le sais pas.)

Franchement... Pas toi, ça a l'air !

(Franchement... Pas toi, il me semble !)

. Est-ce que tu as besoin de faire beaucoup d'interview avant les résultats	23
. Qui est dans ce documentaire	7
. Aimez-vous ce film	9
. Et de qui pense-tu pour le sujet de cet documentaire	11
. Pense-tu que vous avez les même couleur d'yeux	3
. Qui à lui demander de faire cet film	10
. Est-ce que je peux apparaître à ton documentaire	13
. Est qu'il est ton frère	19
. Est-ce que tu aimes ton travail	18
. Pourquoi t'as choisir de faire un documentaire	20
. Pourquoi tu as choisir cette travail	15
. Ça prend combien de temps	6
. C'est pour quoi	4
. Où peut-on le voir	8
. Il n'y a pas des documentaires pour la télé	22
. Quand est-ce que vous le va presenter	17

		SUJETS CODÉS (1 À 24)			
POINTAGE 0/6	QUESTIONS RÉDIGÉES	É 0	É 1	É 2	É 3
	• Est ce que cest une film pour hollywood	21			
	• Quand sera t'il fini	12			
	• Est-que vous penser que je je dois participer à ce reportage	2			
	—0	5			
		24			
		1			
		14			
		16			

QUESTION 4 : ÉTAPES 1- 2-3 APRÈS VISIONNEMENT

• Qui va c'intéresser
• 0
• Qui ca va intéresser
• Qui va aller voir ca
• Qui va voir ça
• Qui s'intéresse
• Ça va intéressé qui
• C'est qui qui va le voir
• Mais qui va s'intéressé de ça
• Qui va le voir
• Ça va interesser qui
• Qui va le voir
• Qui va s'intéresse de ça
• Qui va voir ça

		5
20		
	22	
8		
	8	
		8
9		

POINTAGE Ø/6	QUESTIONS RÉDIGÉES	SUJETS CODÉS (1 À 24)			
		É 0	É 1	É 2	É 3
	<ul style="list-style-type: none"> • Ça interesse qui • Ø 		16		
	<ul style="list-style-type: none"> • Qui a intéressé • Ø 			16	
	<ul style="list-style-type: none"> • Qui est interesse ça • Ø 				16
	<ul style="list-style-type: none"> • Ça interesse qui • Qui va voir ça 		22		
	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'est interessant ? / Ça va interesser qui • Ø 		18		
	<ul style="list-style-type: none"> • C'est qui va être interesé ? / Ça interesse qui • Ø 			18	
	<ul style="list-style-type: none"> • Qui va être intéressé ? / Ça intéresse qui • Ø 				18
	<ul style="list-style-type: none"> • Qui veut voir ça • Qui s'interesse à ça 			9	
	<ul style="list-style-type: none"> • Qui s'interesse à ça • Ø 				9
	<ul style="list-style-type: none"> • Qui est interesser • Qui va regarder... 			10	
	<ul style="list-style-type: none"> • Qui est interesser dans ce documentaire • Ø 				10

POINTAGE 0/6	QUESTIONS RÉDIGÉES	SUJETS CODÉS (1 À 24)			
		É 0	É 1	É 2	É 3
	<ul style="list-style-type: none"> • Ça va être intéressant à qui ça ? • Qui va aller voir ça, eh ? 		3		
	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les gens sont intéressants dans ça • Qui vont voir ça 			20	
	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que c'est qui, qui est intéressant dans ça • Non, je veux dire qui va regarder ça 				20
	<ul style="list-style-type: none"> • Qui participe dans ce reportage 				23
	<ul style="list-style-type: none"> • Mais c'est pour qui ça • À qui s'intéresse 			12	
	<ul style="list-style-type: none"> • C'est pour qui ça • À qui s'intéresse 				12
	<ul style="list-style-type: none"> • C'est pour qui • Qui va voir ça 		7		
	<ul style="list-style-type: none"> • C'est tournée pour qui ? • Qui veut aller le voir ? 			3	
	<ul style="list-style-type: none"> • ... (intéresse) • Qui va le regarder ça 		24		
	<ul style="list-style-type: none"> • Quand vous le va présenter 			17	
	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que c'est pour les nouvelles 				2
	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que c'est pour les nouvelles 			2	
	<ul style="list-style-type: none"> • Ça m'intéresse de savoir ce qui passe 		13		
	<ul style="list-style-type: none"> • Tu sais quand le documentaire va débuter 			13	
	<ul style="list-style-type: none"> • Tu sais quand il va débuter 				13

POINTAGE Ø/6	QUESTIONS RÉDIGÉES	SUJETS CODÉS (1 À 24)			
		É 0	É 1	É 2	É 3
	. (...) intéressé, mais ...		11		
	. Est qu'il a paye pour ça		19		
	. Est-ce qu'il est payé pour ça			19	
	. Est ce qu'il a bien payé				19
	. Ø		5		
	. Qui va vouloir regarder ca				
	. Ø			5	
	. Et c'est qui, qui va vouloir le voir				
	. Ø		23		
	. Qui vas regarder ça				
	. Ø			23	
	. Pourquoi tu fais ça				
	. Ø				22
	. Qui est que va voir ça				
	. Ø		1		
	. Qui va aller voir ça				
	. Ø		6	1	6
	. Qui va voir ça			14	
	. Ø				1
	. Qui va le regarder				
	. Ø				14
	. Qui va regarder cette film				
	. Ø			15	

POINTAGE Ø/6	QUESTIONS RÉDIGÉES	SUJETS CODÉS (1 À 24)			
		É 0	É 1	É 2	É 3
	. À quoi				
	. Ø				15
	. Pour quoi				
	. Ø			6	3
	. Qui va le voir			11	
	. Ø			21	
	. Est ce qu'ils y aura des personnes qui va aller la regarder				
	. Ø	21			
	. Qui va la regarder				
	. Ø				21
	. Pense-tu il y aurait des personnes qui va la regarder				
	. Ø	10			
	. Qui va aller voir ça				
	. Ø	2			
	. Mais, c'est qui qui voit/regarde ça (le documentaire)				
	. Ø	12			
	. Mais qui va aller voir ça				
	. Ø	4			
	. Qui veut voir ça				
	. Ø		4		
	. Qui veut voir ça				
	. Ø				4
	. Qui regarde ça				

POINTAGE Ø/6	QUESTIONS RÉDIGÉES	SUJETS CODÉS (1 À 24)			
		É 0	É 1	É 2	É 3
	<ul style="list-style-type: none"> • Ø • Qui va voir ça 			7	7
	<ul style="list-style-type: none"> • Ø • Ça va qui à voir ? 				11
	<ul style="list-style-type: none"> • Ø 	14 15 17		24	24 17

POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	SUJETS CODÉS (1 À 24)			
		É 0	É 1	É 2	É 3

QUESTION 5 : ÉTAPE 0 - AVANT VISIONNEMENT

Femme au coloc : - Pis, t'es payé pour ça ?

Coloc à la femme : - **Grassement payé.**

(Je suis grassement payé.)

4	• Est-ce que tu es bien payé	23
4	• Tu es payé	6
3	• Est-ce qui il payé	4
3	• Ça paye beaucoup	7
3	• Es que tu est bien payé pour fair cette documentaire	22
3	• Ton travail – c'est bien payé	12
3	• A-tu été payé pour ton service	10
2	• Tu es compensé bien pour ton travail ?	13
2	• Combient est-tu payé	24
1	• Est-ce que vous fait ca gratuitement	5
1	• Tu n y a pas aucun idee	20
1	• Te travailles-tu	1
1	• Est-ce que le salaire est bon	15
1	• Est-que vous pensez que je je dois participer à ce reportage / Pensez-vous que j'aurais chance de jouer dans ce documentaire	2
1	• Qui va payer	9
1	• Combien gagnes-tu pour cet film	11
1	• As-tu gagné beaucoup pour le tournage	3
1	• Est-ce que vous va obtenir beaucoup d'argent	17

POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	SUJETS CODÉS (1 À 24)			
		É 0	É 1	É 2	É 3
1	• Combien tu-a payé	16			
0	• 0	14			
		18			
		8			
		21			
		19			

QUESTION 5 : ÉTAPES 1-2-3 APRÈS VISIONNEMENT

5	• T'es payé
5	• T'es paye pour ça
5	• T'est paye pour ça
5	• T'est payé pour ça
5	• Tu es payé
5	• Tu es payé pour ça
5	• Tu est paye pour ça
5	• Tu es paye pour faire ça
5	• Est ce que t'es payé pour ça ?
5	• Est-ce que tu es payé
5	• Est ce que tu es payé
5	• Est-ce que tu es payé pour ça
5	• Est-ce que tu est payé pour ça
5	• Puis, t'es payé pour ca ?
5	• Est-que tu es payé pour ça

6		
7		
19		
		1
1	1	
		6
13		
14		
		24
5		
	6	
	5	5
15		
	24	
20		
	2	

POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	SUJETS CODÉS (1 À 24)			
		É 0	É 1	É 2	É 3
4	. T'as payé pour ça		24		
4	. T'es bien paye			20	
4	. Tu es bien payé		23		13
4	. Tu est bien payé			13	23
4	. Tu es bien paye			19	
4	. Est ce que vous etes payé pour ça			21	
4	. Est-que tu est payé pour ça		2		
4	. Est-tu payé				3
4	. Est tu payé pour ça			14	
4	. Est-tu payé pour ca		21		
4	. Es-tu bien paye				20
4	. Es-tu payé				11
4	. Es-tu payé pour ça			11	
4	. Mais t'es payé pour ça		12		
4	. On te paye pour ça		11		
4	. Vous est payé pour ça		22		
4	. Et tu est payé pour fair ça			22	22
3	. (Est) Était-tu bien payée		3		
3	. As-tu bien payée				19
3	. À-tu été payé				10
3	. À-tu été payé pour ça		10		
3	. A-tu été payé pour le film			10	
3	. C'est bien payé			12	7

POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	SUJETS CODÉS (1 À 24)			
		É 0	É 1	É 2	É 3
					12
3	• Ça paie tu bien				18
3	• Ça paye beaucoup		16		
3	• Ça payes tu bien			18	
3	• Est-ce qu'est bien payé		18		
3	• Est-ce qu'on t'a payé pour ça			8	
3	• Est-ce qu'on ta payé pour faire ça				8
3	• Est-ce que il est bien payé				15
3	• Est que ils te paie / Est que tu es payé (de faire ça)				2
3	• Est ce que s'est payé				21
3	• Est-ce que tu es bien payé			15	
3	• Est-ce que tu est bien payé			23	
3	• Est-ce que tu est payé bien				16
3	• Est-ce que tu seras payé pour ça				14
3	• Est-tu bien payé			3	
3	• On t'a payé pour ça	8			
2	• Peut être tu a payé pour ça	9			
2	• Est-ce qu'il est payé pour le film			9	
1	• Tu paies pour voir	4			
1	• C'est payant			7	
1	• Est-ce qu'ils paient pour voir			4	
1	• Est-ce que tu paye pour voir				4
1	• Vous allez obtenir beaucoup d'argent			17	17

		SUJETS CODÉS (1 À 24)			
POINTAGE /6	QUESTIONS RÉDIGÉES	É 0	É 1	É 2	É 3
1	• Tu gagnes beaucoup d'argent			16	
1	• Beaucoup d'argent		17		
1	• Qui va payer				9

APPENDICE C : QUESTIONNAIRE ÉTAPE 0

Bonjour,

J'aimerais que vous participiez à un petit exercice dont les résultats me serviront pour un travail de recherche.

À la page suivante de ce document, vous trouverez un certain nombre d'énoncés qui sont les réponses à des questions, extraites d'un dialogue dans un film québécois. Elles sont écrites de deux manières :

- en *italique gras* (transcrites telles qu'elles ont été dites) ;
- en caractères normaux et entre parenthèses (plus fidèles au code écrit), sur la ligne subséquente.

Pour chacun des énoncés-réponses, formulez une question qui pourrait provoquer la réponse, en vous imaginant la manière dont elle pourrait être exprimée par un adulte québécois :

- Montréalais(e)
- scolarisé(e), niveau universitaire
- dans la trentaine
- dans un bar
- communiquant avec un français *oral* informel.

Dans la mesure du possible, rédigez vos questions le plus spontanément possible. Vous avez cinq minutes pour rédiger vos questions. Ne vous occupez pas des fautes d'orthographe, de syntaxe, etc.

Merci pour votre collaboration,

Chantal

Nom : _____

EXTRAITS DU FILM

CONTEXTE :

DANS UN BAR / TROIS JEUNES PROFESSIONNELS DANS LA TRENTAINE, MONTRÉALAIS : UNE FEMME, UN CHÔMEUR CHRISTOPHE ET SON COLOC (COLOCATAIRE) STÉPHANE / COMMUNICATION DANS UN FRANÇAIS INFORMEL

Chômeur à la femme : - ***T'as des belles dents, toi, hein ?***

(Tu as de belles dents, toi.)

Femme au chômeur : - ***Quoi ?***

Chômeur à la femme : - ***T'as une dentition parfaite. Tu dois manger beaucoup de pommes. Tu sais que les pommes c'est très bon pour les dents ?***

(- Tu as une dentition parfaite. Tu dois manger beaucoup de pommes. Est-ce que tu sais que les pommes c'est très bon pour les dents ?)

Femme au chômeur : - _____

Chômeur à la femme : - ***Lui, c'est mon coloc mais i' peut pas t' parler.***

(Lui, c'est mon colocataire mais il ne peut pas te parler.)

Femme au chômeur : - _____

Chômeur à la femme : - ***I' fait un film sur la recherche d'emploi.***

(Il fait un film sur la recherche d'emploi.)

Femme au chômeur : - _____

Chômeur au coloc : - ***Euh. C'est-tu pour la télé ?***

(Euh. Est-ce que c'est pour la télévision ?)

Coloc : - ***Non, c't'un documentaire, c'pas un reportage.***

(- Non, c'est un documentaire. Ce n'est pas un reportage.)

Femme au coloc : - _____

Coloc à la femme : - ***C't'une bonne question. J'l' sais pas.***

(- C'est une bonne question. Je ne le sais pas.)

Franchement... Pas toi, ça a l'air !

(Franchement... Pas toi, il me semble !)

Femme au coloc : - _____

Coloc à la femme : - ***Grassement payé.***

(- Je suis grassement payé.)

Renseignements démographiques

- Sexe (M ou F) : _____
- Âge : _____
- Quelle est votre nationalité : _____
- Avez-vous habité d'autre(s) pays ? Oui _____ Non _____

Si oui, le(s)quel(s) et pendant combien de temps :

Pays _____ / Temps _____

Pays _____ / Temps _____

- Parlez-vous d'autres langues ? Lesquelles ? _____
- Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ? _____
- Temps passé au Québec : mois / années _____
- Avez-vous des contacts en français avec des francophones ?

Oui _____ Non _____

Si oui, à quelle fréquence ?

Presque quotidiennement _____ Assez fréquemment _____ Occasionnellement _____

Presque jamais _____

Parcours académique et professionnel

- Quel niveau de scolarité avez-vous complété ?
- _____ collégial
- _____ universitaire (baccalauréat)
- _____ universitaire (maîtrise)
- _____ universitaire (doctorat)

Dans quel(s) pays et dans quelle(s) ville(s) avez-vous étudié le français (autre que Montréal) ?

Pays _____ / Ville _____

Pays _____ / Ville _____

- Quelle est votre occupation actuelle ? _____
- Dans quel cours de français êtes-vous inscrit en ce moment ?

Programme : Programmes de langue française (Temps partiel)

Chargée de cours : _____

Nom du cours : Français 4 Pratique de la communication

Numéro de cours : _____

APPENDICE D : QUESTIONNAIRE ÉTAPE 1

Bonjour,

Vous venez de deviner les questions pour chacun des énoncés-réponses, en vous imaginant la manière dont elle pourrait être exprimée par un adulte québécois :

- Montréalais(e)
- scolarisé(e), niveau universitaire
- dans la trentaine
- dans un bar
- communiquant avec un français *oral* informel.

Maintenant, nous allons visionner ensemble un extrait du film.

Lors du visionnement, portez votre attention sur la manière dont on formule les questions.

Immédiatement après le visionnement, je vous distribuerai les mêmes dialogues qu'à l'exercice précédent. Vous aurez 5 minutes pour écrire les questions telles que vous les avez entendues.

Ne vous occupez pas des fautes d'orthographe, de syntaxe, etc.

Merci pour votre collaboration,

Chantal

Nom : _____

EXTRAITS DU FILM

CONTEXTE :

DANS UN BAR / TROIS JEUNES PROFESSIONNELS DANS LA TRENTAINE, MONTRÉALAIS : UNE FEMME, UN CHÔMEUR CHRISTOPHE ET SON COLOC (COLOCATAIRE) STÉPHANE / COMMUNICATION DANS UN FRANÇAIS INFORMEL

Chômeur à la femme : - *T'as des belles dents, toi, hein ?*

(Tu as de belles dents, toi.)

Femme au chômeur : - Quoi ?

Chômeur à la femme : - *T'as une dentition parfaite. Tu dois manger beaucoup de pommes. Tu sais que les pommes c'est très bon pour les dents ?*

(- Tu as une dentition parfaite. Tu dois manger beaucoup de pommes. Est-ce que tu sais que les pommes c'est très bon pour les dents ?)

Femme au chômeur : - _____

Chômeur à la femme : - *Lui, c'est mon coloc mais i' peut pas t' parler.*

(Lui, c'est mon colocataire mais il ne peut pas te parler.)

Femme au chômeur : - _____

Chômeur à la femme : - *I' fait un film sur la recherche d'emploi.*

(Il fait un film sur la recherche d'emploi.)

Femme au chômeur : - _____

Chômeur au coloc : - *Euh. C'est-tu pour la télé ?*

(Euh. Est-ce que c'est pour la télévision ?)

Coloc : - *Non, c't'un documentaire, c'pas un reportage.*

(- Non, c'est un documentaire. Ce n'est pas un reportage.)

Femme au coloc : - _____

Coloc à la femme : - *C't'une bonne question. J'l' sais pas.*

(- C'est une bonne question. Je ne le sais pas.)

Franchement... Pas toi, ça a l'air !

(Franchement... Pas toi, il me semble !)

Femme au coloc : - _____

Coloc à la femme : - *Grassement payé.*

(- Je suis grassement payé.)

APPENDICE E : QUESTIONNAIRE ÉTAPE 2

Bonjour,

La semaine passée, vous avez participé à un petit exercice qui consistait à écrire les questions que vous avez entendues, suite au visionnement d'un extrait du film *La moitié gauche du frigo*, pour chacun des énoncés-réponses écrits à la page suivante.

Vous aviez à porter votre attention sur la manière dont les questions étaient exprimées par les personnages, adultes québécois :

- Montréalais(e)
- scolarisé(e), niveau universitaire
- dans la trentaine
- dans un bar
- communiquant avec un français *oral* informel.

Aujourd'hui, je vous demande de réécrire ces questions sans revisionner le film.

Ne vous occupez pas des fautes d'orthographe, de syntaxe, etc.

Merci pour votre collaboration,

Chantal

Nom : _____

EXTRAITS DU FILM

CONTEXTE :

DANS UN BAR / TROIS JEUNES PROFESSIONNELS DANS LA TRENTAINE, MONTRÉALAIS : UNE FEMME, UN CHÔMEUR CHRISTOPHE ET SON COLOC (COLOCATAIRE) STÉPHANE / COMMUNICATION DANS UN FRANÇAIS INFORMEL

Chômeur à la femme - ***T'as des belles dents, toi, hein ?***

(Tu as de belles dents, toi.)

Femme au chômeur : - Quoi ?

Chômeur à la femme : - ***T'as une dentition parfaite. Tu dois manger beaucoup de pommes. Tu sais que les pommes c'est très bon pour les dents ?***

(- Tu as une dentition parfaite. Tu dois manger beaucoup de pommes. Est-ce que tu sais que les pommes c'est très bon pour les dents ?)

Femme au chômeur : - _____

Chômeur à la femme : - ***Lui, c'est mon coloc mais i' peut pas t' parler.***

(Lui, c'est mon colocataire mais il ne peut pas te parler.)

Femme au chômeur : - _____

Chômeur à la femme : - ***I' fait un film sur la recherche d'emploi.***

(Il fait un film sur la recherche d'emploi.)

Femme au chômeur : - _____

Chômeur au coloc : - ***Euh. C'est-tu pour la télé ?***

(Euh. Est-ce que c'est pour la télévision ?)

Coloc : - ***Non, c't'un documentaire, c'pas un reportage.***

(- Non, c'est un documentaire. Ce n'est pas un reportage.)

Femme au coloc : - _____

Coloc à la femme : - ***C't'une bonne question. J'l' sais pas.***

(- C'est une bonne question. Je ne le sais pas.)

Franchement... Pas toi, ça a l'air !

(Franchement... Pas toi, il me semble !)

Femme au coloc : - _____

Coloc à la femme : - ***Grassement payé.***

(- Je suis grassement payé.)

APPENDICE F : QUESTIONNAIRE ÉTAPE 3

Bonjour,

Il y a quelques semaines, vous avez participé à un petit exercice qui consistait à écrire les questions que vous avez entendues, suite au visionnement d'un extrait du film *La moitié gauche du frigo*, pour chacun des énoncés-réponses écrits à la page suivante.

Vous aviez à porter votre attention sur la manière dont les questions étaient exprimées par les personnages, adultes québécois :

- Montréalais(e)
- scolarisé(e), niveau universitaire
- dans la trentaine
- dans un bar
- communiquant avec un français *oral* informel.

Aujourd'hui, je vous demande de réécrire ces questions sans revisionner le film.

Ne vous occupez pas des fautes d'orthographe, de syntaxe, etc.

Merci pour votre collaboration,

Chantal

Nom : _____

EXTRAITS DU FILM

CONTEXTE :

DANS UN BAR / TROIS JEUNES PROFESSIONNELS DANS LA TRENTAINE, MONTRÉALAIS : UNE FEMME, UN CHÔMEUR CHRISTOPHE ET SON COLOC (COLOCATAIRE) STÉPHANE / COMMUNICATION DANS UN FRANÇAIS INFORMEL

Chômeur à la femme : - *T'as des belles dents, toi, hein ?*

(Tu as de belles dents, toi.)

Femme au chômeur : - Quoi ?

Chômeur à la femme : - *T'as une dentition parfaite. Tu dois manger beaucoup de pommes. Tu sais que les pommes c'est très bon pour les dents ?*

(- Tu as une dentition parfaite. Tu dois manger beaucoup de pommes. Est-ce tu que sais que les pommes c'est très bon pour les dents ?)

Femme au chômeur : - _____

Chômeur à la femme : - *Lui, c'est mon coloc mais i' peut pas t' parler.*

(Lui, c'est mon colocataire mais il ne peut pas te parler.)

Femme au chômeur : - _____

Chômeur à la femme : - *I' fait un film sur la recherche d'emploi.*

(Il fait un film sur la recherche d'emploi.)

Femme au chômeur : - _____

Chômeur au coloc : - *Euh. C'est-tu pour la télé ?*

(Euh. Est-ce que c'est pour la télévision ?)

Coloc : - *Non, c't'un documentaire, c'pas un reportage.*

(- Non, c'est un documentaire. Ce n'est pas un reportage.)

Femme au coloc : - _____

Coloc à la femme : - *C't'une bonne question. J'l' sais pas.*

(- C'est une bonne question. Je ne le sais pas.)

Franchement... Pas toi, ça a l'air !

(Franchement... Pas toi, il me semble !)

Femme au coloc : - _____

Coloc à la femme : - *Grassement payé.*

(- Je suis grassement payé.)

BIBLIOGRAPHIE

Agence universitaire de la francophonie (AUF). 2005. *Glossaire*. Syrie : Université d'Alep.

<http://www.lb.auf.org/fle/divers/glossaire.htm>.

Page consultée le 23 février 2006.

Alvarez, G. 1986. « Culturel et interculturel dans l'enseignement des langues secondes ». In *Didactique en questions*, sous la dir. de F. Ligier et L. Savoie, p. 78-84. Montréal : La lignée.

d'Anglejan, A. 1978. « Language learning in and out of classrooms ». In *Understanding second and foreign language learning : issues and approaches*, sous la dir. de J. Richards, Rowley, MA : Newbury House.

Austin, J.-L. 1962. *How to do things with words*. Oxford : Oxford University Press.

Bach, K. et R. Harnish. 1982. *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge, MA : MIT Press.

Bach, K. s.d. *Routledge encyclopedia of philosophy*. s.d. Taylor & Francis Group
<http://userwww.sfsu.edu/~kbach/spchacts.html>.

Page consultée le 15 août 2005.

Bachman, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bardovi-Harlig, K. et R. Mahan-Taylor. 2003. *Teaching pragmatics*. Washington, D.C. : U.S. Department of State, Office of English Language Programs.
<http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics/intro.htm>.

Page consultée le 1er août 2005.

Boylan, P. s.d. *Accommodation theory revisited*. University of Rome III.
<http://host.uniroma3.it/docenti/boylan/text/boylan25.htm>.

Page consultée le 21 juillet 2005.

Canale, M. 1983. « From communicative competence to communicative language pedagogy ». In *Language and communication*, sous la dir. de J. Richards et R. Schmidt, p. 2-27. London : Longman.

Canale, M. et M. Swain. 1980. « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». in *Applied Linguistics*, 1,1, p. 1-17.

CARLA. (Center for Advanced Research on Language Acquisition). s.d. *Why should speech acts be taught ?*. Minneapolis, MN :

Regents of the University of Minnesota.

<http://www.carla.umn.edu/speechacts/why.html>.

Page consultée le 22 août 2005.

Carroll, J. 1967. « Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college ». in *Foreign Language Annals*, 1, p. 131-151.

Chomsky, N. 1980. *Rules and representations*. Oxford : Blackwell.

Cline, A. R.. 2004. « Speech-acts theory ». In *Understand and act: classical rhetoric, speech acts, and the teaching of critical democratic participation*. Springfield ,

MO : Southwest Missouri State University.

<http://rhetorica.net/speech.htm>.

Page consultée le 16 août 2004.

Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation. 2000. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des langues vivantes du Conseil de l'Europe, Paris : Didier.

Crystal, D. 1985. *A dictionary of linguistics and phonetics*. 2e. éd. Oxford : Blackwell.

- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Essberger, J. 2000. *Notes on using video in the language classroom*. ESL Teachers Lounge. Cambridge : English Club.
<http://www.englishclub.com/tefl-articles/video.htm>.
 Page consultée le 15 août 2005.
- Falardeau, P. 2000. *La moitié gauche du frigo*. Prod. Qu4tre par Quatre. Montréal : Film Tonic. Vidéocassette VHS, 88 min, son, couleur.
- Fathman, A. 1978. « ESL and EFL learning : similar or dissimilar ? ». In *On TESOL '78 : EFL policies, programs, practices*, sous la dir. de C. Blatchford et J. Schachter. Washington, DC : TESOL.
- FOLDOP. (Free On-Line Dictionary of Philosophy) 2002. *Speech acts*.
<http://www.swif.uniba.it/lei/foldop/foldoc.cgi?speech+acts>
 Page consultée le 5 août 2005.
- Germain, C. 2001. « Le communicatif et le culturel ». In *Regards sur la didactique des langues*, sous la dir. de C. Cornaire, et P. M. Raymond, p. 295-310. Outremont, QC : Éditions Logique.
- Germain, C. et H. Séguin. 1995. *Le point sur...La grammaire en didactique des langues*. Anjou, QC : Centre Éducatif et culturel.
- Germain, C. et J. Netten. 2002. *Précision linguistique et aisance à communiquer*. Manuscrit inédit, Montréal : UQAM.
- Girardeau, B. 2004. « De la confrontation à l'altérité langagière : vers l'acquisition d'une compétence culturelle ». In *Nouvelle donne pour les Centres universitaires de français langue étrangère*, sous la dir. de l'Association de directeurs de centres universitaires d'études françaises pour étrangers, p. 68. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Hymes, D. 1972a. « On communicative competence ». In *Sociolinguistics*, sous la dir. de J.B. Pride et J. Holmes, Harmondsworth, R.-U. : Penguin Education.

Hymes, D. 1972b. « Models of interaction of language and social life ». In *Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication*, sous la dir. de J.J. Gumperz et D. Hymes, p. 35-71. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Janicki, K. 1986. « Accomodation in native speaker-foreigner interaction ». In *Interlingual and intercultural communication : discourse and cognition in translation and second language acquisition studies*, sous la dir. de J. House et S. Blum-Kulka, Tübingen : Gunter Narr Verlag.

Jung, J. 2005. *Issues in acquisitional pragmatics*. Working Papers in TESOL & Applied Linguistics.
http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/Webjournal/archives6_1.htm.
 Page consultée le 25 juillet 2005.

Kasper, K. 1997. *Can pragmatic competence be taught ?* University of Hawaiï, Second Language Teaching & Curriculum Center.
<http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/default.html>.
 Page consultée le 22 août 2005.

Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Pergamon Press.

Krashen, S. 1985. *The input hypothesis : issues and implications*. London et New York : Longman.

Levinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.

Ligier, F. et L. Savoie. 1986. *Didactique en questions*, Montréal : La lignée.

Mason, C. 1971. « The relevance of intensive training in English as a foreign language for university students. » in *Language Learning*, 21, p. 197-204.

- Newmark, P. 1988. *A textbook of translation*. New York : Prentice Hall.
- Nolin, H. 1986. « À propos des valeurs véhiculées par une langue ». In *Didactique en questions*, sous la dir. de F. Ligier et L. Savoie, p. 87-92. Montréal : La lignée.
- Robinson, W.P. 1972. *Language and social behaviour*. Harmondworth, R.-U. : Penguin Books.
- Schachter, J. 1990. « Communicative competence revisited ». In *The development of second language proficiency*, sous la dir. de B. Harley, P. Allen, J. Cummins, J. et M. Swain, p. 39-54. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schinke-Llano, L. 1990. « Can foreign language learning be like second language acquisition ? The curious case of immersion ». in *Second language acquisition - foreign language learning*, sous la dir. de B. VanPatten et J.F. Lee : Clevedon, R.-U. : Multilingual Matters.
- Searle, J. R. 1998. *Mind, language and society : philosophy in the real world*. New York : Basis Books.
- Springer, C. 2000. *Les multiples facettes du concept de « compétence » : que peut-on en retenir pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ?*
Strasbourg : Université Marc Bloch.
<http://u2.u-strasbg.fr/dilnet/coursmaitrise23Geped.htm>.
Page consultée le 30 juillet 2005.
- Stern, H. H. 1984. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Thanasoulas, D. 1999. *Accommodation theory*.
<http://www.tefl.net/esl-articles/accommodation.htm>.
Page consultée le 21 juillet 2005.

Upshur, J. 1968. « Four experiments on relation between foreign language teaching and learning. » in *Language learning*, 18, p. 111-124.

Vergnaud, G. 1999. « Compétence, conceptualisation et représentation ». GEPED, Actes des journées d'études, Construction et consolidation des réseaux conceptuels en classe de langue : quels étayages pour une dynamique de conceptualisation ? Paris : Université Paris 7.

Widdowson, H.G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford : Oxford University Press.

Widdowson, H.G. 1980. « Applied linguistics : the pursuit of relevance ». In *On the scope of applied linguistics*, sous la dir. de R. Kaplan, p. 74-84. Rowley, MA : Newbury House.

Wierzbicka, A. 1994. « Cultural scripts: a semantic approach to cultural analysis and crosscultural communication ». In *Pragmatics and language learning*, monograph series vol. 5, sous la dir. de L. F. Bouton et Y. Kachru, p. 1-25. Urbana-Champaign, IL : Division of English as an international language, University of Illinois.